# LA ESCOLARIZACIÓN EN LAS FRONTERAS

## El profesor Luis Díaz Zurita y la escuela de Quillagua, Chile, 1930-1937

BRAULIO CARIMAN LINARES

teseo

FLACSO ARGENTINA

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina.

Doctorado.

*ExLibrisTeseoPress 132824. Sólo para uso personal*

# La escolarización en las fronteras

## El profesor Luis Díaz Zurita y la escuela de Quillagua, Chile, 1930-1937

Braulio Cariman Linares

teseo

FLACSO ARGENTINA

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina.

Doctorado.

DOI: 10.55778/ts564163741

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Cariman Linares, Braulio
La escolarización en las fronteras: El profesor Luis Díaz Zurita y la escuela de Quillagua, Chile, 1930-1937 / Braulio Cariman Linares. – 1a ed. – Buenos Aires: Braulio Cariman Linares, 2023. 168 p.; 20 x 13 cm.
ISBN 978-956-416-374-1
1. Historia social y cultural. 2. Educación, investigación. 3. Temas relacionados con la Historia. I. Título.
CDD 907

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

# Indice

Prólogo
*Temas, problemas y nuevos abordajes de investigación en las tesis doctorales*

*Valentina Delich y Pedro Núñez*

Resumen
Introducción
1. Un examen del control social estatal a través de la historia social de la educación
2. Los grandes tópicos del “problema educacional” entre 1920-1937
3. La escuela granja de Quillagua, provincia de Antofagasta, y el profesor Luis Díaz Zurita (1930-1937)
4. La acción de los profesores entre el Estado y las comunidades locales
Bibliografía

# Prólogo

## *Temas, problemas y nuevos abordajes de investigación en las tesis doctorales*

Valentina Delich[1] y Pedro Núñez[2]

Es un gusto personal y profesional para nosotros presentar la Colección de Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Sede Argentina con la editorial Teseo. La colección refleja la intención compartida de acercar trabajos de investigación de calidad a un público más amplio: llegar a Latinoamérica así como también a personas que se interesan particularmente por el estudio de los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales de nuestra región.

Esta colección surge del trabajo conjunto con la editorial Teseo y se propone seleccionar un número anual de tesis de egresados/as del Programa de Doctorado, considerando aquellas que hayan obtenido la máxima calificación del jurado en la defensa, así como también algunos trabajos elegidos a partir de las sugerencias de los profesores del Taller de Tesis, la Comisión del Doctorado y el equipo de la editorial. Los libros estarán disponibles en formato físico y también digital en la página de Teseo.

El Programa de Doctorado de la FLACSO Argentina cuenta con más de veinte años de trayectoria y la máxima calificación posible por parte de los organismos de evaluación y acreditación educativa de Argentina. A lo largo de estos años nos hemos enfocado en la formación de profesionales e

investigadores/as de toda Latinoamérica capaces de realizar aportes originales dentro de las ciencias sociales desde una perspectiva regional e interdisciplinaria. Promovemos un pensamiento crítico y reflexivo, con la intención de generar conocimientos útiles para los actores sociales y los gobiernos de nuestras sociedades.

La trayectoria de la FLACSO en la región ha sido espejo de las transformaciones y los desafíos de nuestros países. Años atrás, Waldo Ansaldi señalaba, recuperando trabajos de Florestan Fernandes, Aníbal Quijano y Fernando Calderón, la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y truncos que no se expresan de igual manera en la región. Estos permiten referir a la presencia persistente en lo contemporáneo de estructuras del pasado y de tensiones entre la expansión de los derechos de ciudadanía y las desigualdades. La FLACSO ha inscripto sus investigaciones y la formación de estudiantes en esa sintonía, pensando las singularidades y los desafíos de cada territorio y, de manera concomitante, las tensiones y dilemas existentes en el ámbito regional más amplio.

Las sedes FLACSO han padecido, al igual que las sociedades, la represión y el autoritarismo; han enfrentado (y enfrentan) los desafíos de las democracias, han abordado las nuevas demandas y formas de activismo, y se han abocado a los cambios en las políticas públicas y las transformaciones culturales que suponen un nuevo escenario. Los programas de formación, los proyectos de investigación, el debate y la circulación de ideas han sido siempre objetivos centrales de la FLACSO en distintas áreas del conocimiento, convencidos de la necesidad de aportar perspectivas críticas que permitan comprender los fenómenos sociales.

Ese es el espíritu que guía la formación en el Programa de Doctorado de la FLACSO Sede Argentina, un ámbito de excelencia académica, de acompañamiento en los talleres de tesis, seminarios y actividades liderados por las distintas áreas

de investigación de nuestra institución, así como por investigadores/as de otras universidades y centros de estudio. Por nuestras aulas y pasillos han pasado cientos de estudiantes, provenientes de centros de estudio, organizaciones de la sociedad civil, espacios estatales y del ámbito privado interesados en entender mejor nuestra región, convencidos de contar con herramientas y epistemologías existentes en la tradición de las ciencias sociales que implican miradas novedosas para los múltiples desafíos que enfrentamos.

En estos años el Programa de Doctorado ha crecido tanto en temáticas como en el intercambio entre estudiantes con diferentes tradiciones y disciplinas. También hemos realizado múltiples actividades de transferencia, de contacto con instituciones estatales y privadas, de trabajo en variados territorios, de circulación de las tesis doctorales a través del repositorio digital del sitio FLACSO ANDES. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, todavía falta mucho por hacer para que los trabajos académicos trasciendan ámbitos reducidos, muchas veces limitados a una comunidad epistémica de académicos.

Sin desconocer la necesidad e importancia de preservar ámbitos más especializados, la Colección de Tesis tiene el objetivo de brindar a públicos más amplios reflexiones y análisis sobre problemáticas diversas. Lo hacemos desde el reconocimiento al esfuerzo, al mérito y al fruto del trabajo de tantos años de los tesistas, pero también desde la idea de que el trayecto individual se inscribe en un proyecto colectivo. Un camino sostenido en una institución que ha provisto espacios, reglas, valores, directores/as, docentes de talleres de tesis, colegas y compañeros/as de cursada, en la mirada atenta y amable durante los intercambios, en la comprensión de que la formación es de naturaleza académica y requiere poner en juego emociones para acompañar el recorrido: supone, también, dejar tiempo a familias y amigos/as, a ámbitos

laborales.

Estamos orgullosos de la trayectoria del Doctorado, de los intercambios y de las discusiones que tienen lugar en este espacio de formación, así como de la posibilidad de poner en sus manos y ante su vista esta colección de trabajos. Esperamos que disfruten de su lectura tal como lo hicimos nosotros y que encuentren claves para pensar críticamente los fenómenos sociales. En una región que década tras década enfrenta desafíos en su calidad democrática, la falta de reconocimiento de sectores históricamente postergados y un conjunto de desigualdades entrelazadas que configuran un panorama complejo para la construcción de sociedades más igualitarias, estamos convencidos de que el aporte de las ciencias sociales, hoy y siempre, más temprano que tarde, constituye una lectura lúcida y crítica sobre nuestras problemáticas.

Gracias a todas y todos los docentes, estudiantes, personal y equipos de trabajo que han hecho posible esta colección. Esperamos que la disfruten.

---

1. Directora de FLACSO Argentina.
2. Coordinador académico del Doctorado.

# Resumen

La escolarización en las zonas de frontera fue una construcción común o un arreglo social intermedio, fruto de un juego de equilibrio entre la pretendida dominación vertical estatal y la capacidad de acción autónoma de los actores educativos locales subalternos que fueron capaces de apoyar, condicionar o limitar la acción de la escuela fiscal, que buscó implantar el proyecto de control social estatal y la política de nacionalización en momentos en que el "problema educacional" se discutía intensamente en medio de las repercusiones provocadas por la profunda crisis económica iniciada en 1929, que desembocó en un reformismo social autoritario que fomentó la expansión cuantitativa y cualitativa del aparato burocrático y del dispositivo represivo del Estado para enfrentar la creciente conflictividad social.

Este *ethos* represivo del Estado afectó directamente al profesorado, que debió enfrentar la contradicción entre los afanes civilizatorios y nacionalizadores del Estado y las múltiples limitaciones económicas y políticas que frustraron el cumplimiento efectivo de la escolarización, puesto que nunca se resolvieron sus trabas más importantes (indigencia infantil, déficit de infraestructura escolar y precaria situación del profesorado). De esta forma, los profesores debieron enfrentar una compleja trama de cooperación y conflicto en relación a su doble rol de representantes de la burocracia educativa y del proyecto estatal de control social, y de articuladores políticos de los actores educativos locales subalternos, que, en general, han sido relegados a un plano secundario en la historia de la educación, a pesar de que

jugaron un rol determinante en la historia de la institución escolar.

# Introducción

El interés investigativo inicial de este trabajo fue el proceso de escolarización desarrollado en el marco del proceso de expansión territorial y burocrática del Estado (1880-1930, aproximadamente). En esta definición fue clave una carta de un profesor rural (Luis Díaz Zurita) de gran valor por el retrato de época que representaba, la que permitió contrastar el discurso estatal de escolarización y las condiciones específicas en las que los profesores debieron ejercer su labor, especialmente en los nuevos territorios conquistados o anexados por Chile entre 1883 (fin de la Guerra del Pacífico) y 1929 (firma del Tratado de Lima).

Las interpretaciones positivistas y estructuralistas sitúan, en general, al Estado en el centro de la escena y postulan que los procesos de escolarización fueron parte fundamental del entramado de dispositivos simbólicos y materiales de control social organizados en el marco del proceso de expansión territorial y burocrática de los Estados nacionales. En este marco, la escuela fiscal fue una institución clave para asentar la soberanía estatal efectiva en los territorios y construir una identidad nacional homogénea. Sin embargo, esta concepción sobre el Estado ha sido crecientemente cuestionada por corrientes investigativas que dudan de la eficacia intrínseca de los dispositivos de control y regulación social estatal, realzando la capacidad de respuesta autónoma de la sociedad, especialmente en las zonas de frontera donde la acción del Estado habría sido más limitada. Específicamente, en al área de la historia de la educación, estos enfoques contrastan las interpretaciones dominantes y los modelos generales de

explicación que han concebido a la escuela como una máquina disciplinante y homogeneizante y, por el contrario, se centran en la capacidad de agencia de los actores educativos subalternos buscando recuperar sus historias específicas sobre la base de análisis micro mediante el uso intensivo de fuentes escasas y/o indirectas que permiten reconstruir una trama de verosimilitud en torno a la relación entre las lógicas del (macro)control estatal y de la (micro)resistencia de los actores sociales.

En correspondencia con estas perspectivas, el presente trabajo muestra que los profesores que desarrollaron su labor educativa durante la década de 1930 en las zonas de frontera del norte de Chile, a pesar de su condición de subordinación administrativa y política, no fueron implementadores pasivos del proyecto de escolarización estatal sino que fueron actores con capacidad de crítica y movilización frente a la multiplicidad de problemas, dificultades, tensiones, contradicciones y limitaciones entre normativa, decisiones y discursos estatales y las condiciones reales de operación del proceso de escolarización, en un momento especialmente complejo debido a las repercusiones económicas, sociales, políticas y educacionales provocadas por la profunda crisis económica iniciada en 1929.

En el capítulo 1 se presenta una síntesis de las discusiones teóricas y metodológicas más importantes de la historiografía respecto de la historia social y de la microhistoria italiana, que es la perspectiva teórica y metodológica en la que se sustenta este trabajo, enfatizando en la relación entre las lógicas del macro control estatal y de la micro resistencia de los actores subalternos específicamente en el campo educativo. En el capítulo 2 se caracterizan las condiciones políticas, económicas y sociales en las que se desarrolló el proceso de

escolarización en Chile, haciendo especial hincapié en la discusión sobre la instrucción primaria obligatoria y los factores que determinaron su escasa o nula implementación como el estado de pobreza e indigencia infantil, el déficit crónico de locales escolares, el asunto de la educación rural y la situación económica y política del profesorado primario. En el capítulo 3 se caracteriza la situación educacional en el Norte Grande de Chile y, específicamente, en la provincia de Antofagasta, para entregar el contexto particular del pueblo de Quillagua a cuya escuela fue destinado en 1930 el profesor Luis Díaz Zurita quien realizó una importante labor educativa y social durante el periodo analizado. Finalmente, en el capítulo 4 se concluye que durante la década del 1930 el proyecto de escolarización estatal en las zonas de frontera del Norte Grande de Chile fue un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio entre la pretendida dominación vertical estatal y la capacidad de acción autónoma de los actores educativos locales subalternos y los profesores que actuaron en su doble condición de representantes del Estado y de las comunidades locales, las que jugaron un rol determinante en el devenir de la institución escolar.

1

# Un examen del control social estatal a través de la historia social de la educación

## 1.1. De la macro(historia)(escala) a la micro(historia)(escala)

### 1.1.1. Objetividad e imparcialidad: la historia como ciencia positiva

En la década de 1660 las ciencias y las letras fueron separadas con la fundación de las Academias de Ciencias (física y matemáticas) y de Inscripciones y Bellas Letras (historia, monedas, sellos, mapas, textos), por lo que la historia quedó confinada como literatura residual o como ciencia auxiliar. Un siglo más tarde, hacia 1770, la historia fue ubicada dentro de las "ciencias del hombre" como ciencia "de las causas y efectos" (Gibbon), orientada a "exponer la cosa tal como es" (Batteux); luego, a fines del siglo XVIII, con la fundación del Instituto de Francia (1795), la historia quedó enmarcada en las ciencias morales y políticas, aunque en 1803 estas fueron abolidas por Napoleón Bonaparte y los historiadores debieron incorporarse en la clase de "historia y literatura antiguas" (Jablonka, 2016).

Así, hacia 1820 la historia estaba dividida entre los "escritores" y la Academia (de Inscripciones y Bellas Artes, reabierta en 1816) y Louis de Bonald distinguía entre las

ciencias exactas y naturales y las “letras frívolas” (tragedia, epopeya, novela e historia); mientras tanto Scott, con sus historias medievales, generó una revolución historiográfica con su “vivificación de la historia” (que incluía descripciones, escenas y diálogos de personajes secundarios que mostraban la “humanidad completa”) y una generación de historiadores-escritores se sumó a la tarea de fundar naciones, inventar sujetos colectivos (nación, pueblo) y organizar las nuevas instituciones del recuerdo (en Francia se crearon en 1830 los Archivos Nacionales y la Inspección de Monumentos Históricos) en pleno proceso de expansión y consolidación de los Estados nacionales (Jablonka, 2016).

En este marco, en 1825 la Universidad de Berlín contrató a Leopoldo Ranke, quien se había dedicado a estudiar la formación de los Estados modernos, y bajo su influjo los historiadores alemanes se concentraron en la historia política y diplomática, estudiando hechos y estableciendo “lo que verdaderamente sucedió” por medio, principalmente, de fuentes y registros oficiales bajo la égida de la objetividad y la imparcialidad (Jablonka, 2016) y, dado que las universidades eran financiadas por el propio Estado, estos historiadores experimentaron un proceso simultáneo de profesionalización e ideologización ya que “iban a los archivos en búsqueda de la evidencia que les permitiera justificar sus prejuicios nacionalistas y de clase, y así darles un halo de autoridad científica” (Iggers, 2012: 57); sobre todo considerando que Ranke centraba su atención en la historia de los pueblos germánicos, relegando a otros pueblos con cronología pero sin historia (Iggers, 2012).

Entonces la historia rompió con la literatura y se sometió a la nación, a la facultad, a la corporación y a los archivos y, por lo tanto, se alejó de la creación a cambio de entrar al templo del saber y conquistar la autonomía profesional (Jablonka, 2016); en definitiva, la historia se transformó en conocimiento

oficial y estableció un íntimo vínculo con el Estado bajo la lógica del "estatismo", entendido por Guha como "una ideología para la cual la vida del estado es central para la historia" (2002: 17), que terminó legitimando la dominación política y definiendo lo que era histórico o no.

Por lo tanto, desde la primera mitad del siglo XIX la historia apostó por el *ethos* científico y la función política de la profesión (Iggers, 2012) y el "realismo" se tomó la escena: Taine propuso una historia experimental que incluía análisis, clasificación, abstracción y formulación; Sainte-Beuve trazó una nueva línea divisoria entre historiadores y poetas; Monod indicó que la historia debía adoptar una visión científica con un método objetivo basado en fuentes documentales y Madame de Stäel distinguió entre escritos filosóficos y obras de imaginación (Jablonka, 2016).

En consecuencia, el modelo de historia rankeana se expandió y consolidó, aunque no sin críticas. Por ejemplo, Lamprecht cuestionó el papel central brindado al Estado, personalidades y eventos específicos y criticó el supuesto de la existencia de fuerzas históricas e ideas que le daban coherencia a la historia (aunque usó el concepto de "espíritu nacional"); Gothein defendió la idea de ampliar el objeto de la historia a aspectos económicos, sociales y culturales y Nietzsche descartó la utilidad de la investigación histórica académica sosteniendo que el objeto de la investigación estaba determinado por los intereses y prejuicios del historiador por lo que la existencia de una verdad objetiva era insostenible (Iggers, 2012).

Por su parte, la historia económica y social comenzó a ganar terreno en la economía y la sociología. Von Schmoller, representante de la Joven Escuela Histórica de Economía Nacional, sostuvo que la economía sólo podía ser comprendida históricamente en el contexto de los valores e instituciones de una nación (mentalidades de época) y defendió la inclusión de otros actores, especialmente del entorno productivo; sin

embargo, Menger criticó a esta escuela por su énfasis en la presentación descriptiva de los hechos sin la elaboración de conceptos analíticos clave, por lo que Hintze intentó introducir más rigor conceptual analizando al Estado en términos empíricos como una más de varias instituciones sociales, mientras que Weber rechazó la apoteosis del Estado y la concepción de la historia como un proceso que conducía a una sociedad racional (Jablonka, 2016).

### 1.1.2. El giro social y culturalista: la historia desde abajo

Pero, sin duda, el cuestionamiento más radical a la historiografía rankeana provino de la historiografía francesa, fuertemente influida por la geografía y la antropología, que propuso una historia más literaria. Esta "nueva historia" fundó la revista *Annales* en 1929 de la mano de Febvre y Bloch (primera generación) y se centró en examinar las condiciones materiales (culturales, sociales y económicas) de la historia para entender las formas de pensar y de vivir de las sociedades estudiadas. Específicamente, Braudel (segunda generación), en "El Mediterráneo" (1949), incorporó la idea de un proceso relativo y con múltiples niveles temporales distinguiendo entre "espacio geográfico (*longue durée*), el tiempo de cambios lentos en las estructuras sociales y económicas (*conjonctures*) y el tiempo veloz de los sucesos políticos (*événements*)" (Iggers, 2012: 96); en tanto, la tercera generación fue parte del entusiasmo por la ciencia social cuantitativa dura (debido a la aparición del computador y la posibilidad de utilizar grandes cantidades de datos) y luego se abocó a la antropología histórica; mientras que la cuarta generación tomó diversas direcciones, pero con énfasis en la cultura y en los símbolos (Iggers, 2012).

La escuela de los *Annales* tuvo un gran protagonismo entre 1929 y 1968 ya que consolidó las bases de una historia comparatista, global, problemática, interpretativa y subjetiva, centrada en los tiempos históricos de larga duración, y aportó

sustantivamente al desarrollo de un modelo de historia cultural o más bien una historia social de las prácticas culturales que buscó analizar todo producto cultural como práctica (Aguirre, 2008), acortando la brecha entre historia y literatura (Iggers, 2012). De esta manera permitió superar la historia positivista o rankeana y transitar del énfasis en las instituciones y las personalidades a una historia total o una historia "descentralizada" (protagonizada por grupos sociales corrientes o desplazados); de la historia como narración de acontecimientos y hechos puntuales al análisis de las estructuras y su cambio en el largo plazo; de una historia desde arriba hacia una historia desde abajo; de la primacía de fuentes oficiales de archivo a otras fuentes escritas, orales o visuales de la cultura material e inmaterial; del análisis mono causal y determinista a un análisis multicausal; del supuesto de la historia objetiva a una historia subjetiva, relativa y diversa, y de una historia de los historiadores profesionales a una historia multidisciplinaria (Burke, 1996).

Independiente del desarrollo de la historiografía francesa, en la década de los sesenta todavía la historia tradicional rankeana se resistía a la innovación y mantenía confinada a la historia social a los departamentos de economía, pero una nueva generación de historiadores alemanes se aglutinó en la Universidad de Bielefeld (de orientación multidisciplinaria, fundada en 1971) y asentó las bases de la historia social crítica que enfocó su interés en los procesos de transformación en las sociedades industriales modernas y la historia social del trabajo (formación de la clase obrera y condiciones de vida de los obreros) a través del uso intensivo de historias de vida y archivos y relatos personales (Iggers, 2012).

Sin embargo, esta opción metodológica (y política) estuvo sometida a los vaivenes de la guerra fría: los historiadores soviéticos se concentraron en la historia oficial del movimiento obrero organizado, sostenida en fuentes teóricas marxistas y

documentos del partido; por su parte, y debido a los sucesos de 1956, en Gran Bretaña un grupo de historiadores comunistas rompió con el partido y se abocó a la historia social poniendo atención en el contexto y el cambio social. Por ejemplo, Thompson "rechaza tres conceptos marxistas fundamentales: la preponderancia de las fuerzas económicas, la objetividad del método científico y la idea de progreso" (Iggers, 2012: 144) y con la publicación del artículo "La historia desde abajo" (1966) abrió una vía para rescatar a personajes como el pobre tejedor, el cosechador ludita, el operador de telares manuales y el artesano utópico (Iggers, 2012).

Más tarde, simbólicamente en 1968, se gestó la crisis global de los modelos generales "que sabían el resultado" (estructuralismo, funcionalismo y marxismo) y la irrupción de la diversidad y el policentrismo historiográfico, luego de la hegemonía de la historiografía germano parlante (entre 1870 y 1930) y de la historiografía francesa (entre 1930 y 1968), lo que permitió el florecimiento del *world-system analysis* norteamericano, la historia marxista y socialista británica, la nueva historia social alemana, la historia regional latinoamericana, la antropología rusa y la microhistoria italiana (Aguirre, 2013).

### 1.1.3. El "giro lingüístico": la historia como narración

Principalmente desde la antropología cultural y la lingüística y la semiótica se cuestionó fuertemente la civilización occidental moderna, el capitalismo, el marxismo soviético y la fe en el progreso y la racionalidad científica y se abandonaron las pretensiones universalistas y las categorías macrosociales de la historiografía (Estado, mercado, clase, estructuras, procesos sociales) (Iggers, 2012), reemplazándose el modo analítico por el descriptivo, la estructura económica y social por la cultura, el telescopio por el microscopio, la perspectiva cuantitativa por la cualitativa, la macrohistoria por la microhistoria y el análisis estructural por el análisis narrativo (Hobsbawn, referido por

Ginzburg, 2014). En términos más específicos, se sostuvo que el lenguaje construía realidad (Dérrida); que la historia era una construcción discursiva regida por elecciones estéticas, lógicas y políticas (Veyne); que no existía una distinción entre historia y literatura (Barthes); que los contenidos eran más inventados que hallados (White) y "que el hombre [era] un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido" (Geertz, citado por Iggers, 2012: 200).

En este contexto, se comenzó a considerar (siguiendo a Kuhn) que el trabajo de los historiadores estaba condicionado por las categorías del lenguaje que eran parte de un discurso histórica y culturalmente normalizado por la comunidad científica propia (Iggers, 2012). Por ejemplo, De Certeau señaló que en los orígenes de los archivos modernos (el campo por excelencia del trabajo del historiador) se configuró "la combinación de un *grupo* (los "eruditos"), de *lugares* (las "bibliotecas") y de *prácticas* (copiado, impresión, comunicación, clasificación, etcétera)" (2006: 86), lo que implicó la formación de un complejo institucional que, a la vez, permite y prohíbe tipos de producción determinados lo que determina el punto ciego de la investigación histórica (De Certeau, 2006).

Por lo tanto, De Certeau consideró que era "imposible analizar el discurso histórico independientemente de la institución en función de la cual se ha organizado su silencio" (2006: 74) y que hacer historia es, entonces, el resultado de una "combinación de un *lugar* social, de *prácticas* científicas y de una *escritura*" (2006: 68) en la que "se concede la preferencia a los que ya han escrito, de tal manera que la obra histórica refuerza una tautología sociocultural entre sus autores (letrados), sus objetivos (libros, manuscritos, etcétera) y su público (cultivado)" (2006: 77), por lo que resulta "imposible eliminar del trabajo historiográfico las ideologías que lo penetran" (2006: 44).

Es decir, hacer historia no consiste en encontrar la verdad, sino en decir algo verdadero construyendo un razonamiento a través de pruebas obtenidas de fuentes que son transformados en tales por la mirada de quien investiga (Jablonka, 2016) o, de otra forma, hacer historia implica colocar el *hacer* historiográfico (análisis de opciones o de organizaciones de sentidos *implicados* por operaciones interpretativas, *real implicado*) en lugar del *dato* histórico (sentido *revelado* por una realidad observada, *real conocido*) de tal manera que lo real es, a la vez, *postulado* y *resultado* del análisis y esta relación mutua es el pilar de la ciencia histórica convertida en un discurso (De Certeau, 2006).

En definitiva, "[l]o que llamamos espontáneamente historia no es sino un relato" (De Certeau, 2006: 273) que funciona de hecho como *discurso* organizado que pretende dar un contenido verdadero bajo la forma de una narración que "comienza con la presentación de una *leyenda*, que dispone los objetos 'curiosos' en el orden *en que es preciso leerlos*" (De Certeau, 2006: 273). Por lo tanto, historia y ficción forman parte del paradigma del relato y la narración, aunque esta relación siempre ha sido conflictiva (Jablonka, 2016; Iggers, 2012).

No obstante, Jablonka (2016) indica que elegir entre una historia científica en detrimento de la escritura y una historia literaria en detrimento de la verdad no es una dicotomía, ya que no sólo los escritores escriben literatura ni sólo los historiadores escriben historia: ambas tienen vocación narrativa pues cuentan, exponen, explican, describen y ponen en escena a personajes y aunque la historia "proceda a partir de hechos o eventos empíricamente validados [requiere] de la imaginación para enmarcarlos en un cuadro coherente" (Iggers, 2012: 21). De todas formas, se debe tener la precaución de no reducir la historia sólo a una dimensión narrativa o discursiva, a meros discursos históricos o relatos con pretensión de verdad, ya que

si bien la historia incluye una dimensión artística y una dimensión narrativo-discursiva no se agota en ninguna de ellas (Aguirre, 2008).

### 1.1.4. La microhistoria italiana: la historia y el cambio de escala

Los historiadores que apostaron por la microhistoria generalmente hicieron su práctica histórica en el marxismo y el funcionalismo, pero estos sistemas demostraron ser inválidos para ésta (Levi, 1996), por lo que los microhistoriadores rechazaron sus aspectos autoritarios y su concepción macro histórica, aunque mantuvieron sus supuestos de la desigualdad social inherentes, la importancia de la producción y la reproducción en la formación de las culturas y la rigurosidad del análisis empírico para el estudio histórico (Iggers, 2012); además del énfasis en la incorporación sistemática de las clases populares o sectores subalternos en los hechos históricos, en la consideración de las condiciones materiales y económicas, en la visión holística de los fenómenos investigados y en la necesidad de construir una historia crítica respecto de los discursos e interpretaciones dominantes (Aguirre, 2008).

Con la publicación de los trabajos de Ginzburg y Levi se demostró que con la utilización imaginativa de ciertos documentos oficiales (actas, procesos inquisitoriales o judiciales, registros parroquiales, testamentos y contratos de compra y venta) y otros materiales escasos y dispersos (que no fueron registrados deliberadamente para la historia) podían iluminarse zonas de la historia que estaban condenadas al olvido y que se podía explorar el mundo intelectual y material de sociedades pasadas (Sharpe, 1996) bajo la premisa de que incluso en la vida de “un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado período histórico” (Ginzburg, 2016: 24), o se puede reconstruir el ambiente social y cultural de un pueblo recreando el “funcionamiento concreto, en una realidad

específica, de leyes generales que permiten identificar y establecer relaciones" (Levi, 1990: 13).

Las aportaciones epistemológicas más importantes de la microhistoria son el procedimiento del cambio de escala de observación y el procedimiento de la lectura indiciaria. El procedimiento de cambio de escala se refiere a un análisis microscópico de un caso atípico que permite someter a prueba los modelos generales de explicación ya que "[n]o puede aceptarse que ciertos problemas sean definidos como locales o provocadores de distracción simplemente porque no pasan el filtro de las generalidades" (Foucault, 2003: 42), pues si no se cuestiona el problema de la escala se puede caer fácilmente en dos explicaciones automáticas: "que las situaciones locales, o las situaciones personales, no son más que el reflejo (…) del nivel 'macro', y que, por lo tanto, esas situaciones sólo pueden ser utilizadas por lo que ellas poseen de general" (Levi, 2003: 282).

Entonces, para la microhistoria la macro escala "no puede dar respuestas sino hasta el momento en el que sea capaz de calar en una situación concreta (…) capaz de permitir la elaboración de un instrumental conceptual menos burdo" (Levi, 2003: 283) que los agregados, que pueden ser insostenibles si son examinadas a la luz de las realidades concretas de la vida a pequeña escala (Levi, 1993; Iggers, 2012), porque el análisis macro tiende a magnificar la dominación y el control y no le da cabida o importancia "a la debilidad de los sistemas de poder, porque descuida la fuerza de las respuestas" (Levi, 2003: 282) de los dominados que en cada situación son capaces de modificar "sin espectacularidad y con astucia sus condiciones de vida" (Sarlo, 2012: 19), dentro de los recovecos "del conjunto incoherente de normas que la naturaleza, el poder y las instituciones les [imponen] ambiguamente" (Levi, 2003: 284).

Por su parte, el procedimiento de lectura indiciaria se

refiere a un análisis intensivo e imaginativo de las fuentes que, por su escasez o dispersión, presta especial atención a las huellas, trazos, signos y síntomas aparentemente insignificantes, pero potencialmente reveladores de ciertas realidades reprimidas, ocultadas o marginalizadas por los poderes dominantes y los discursos hegemónicos (Levi, 1996; Guha, 2002; Aguirre, 2007; Aguirre, 2008; Aguirre, 2013).

A diferencia del pasado, cuando los historiadores partían de huellas "en número limitado, y se trataba de borrar toda diversidad y de unificarlas en una comprensión coherente" (De Certeau, 2006: 91), ahora más bien se parte de una formalización general para dar lugar a restos e indicios que permitan investigar en zonas silenciosas, grises o de frontera tomando en cuenta que la vida cotidiana de las personas y grupos subalternos o marginales sólo ha dejado "huellas que no siguen un camino recto" (Levi, 1990: 54), por lo que todo trabajo historiográfico relativo a éstos debe "renunciar a la esperanza de la totalidad" (Levi, 1990: 47) y asumir la "fascinación del puzzle" (Levi, 1990).

En este sentido, el historiador ya no es un constructor de imperios sino que "se limita a circular *alrededor* (…), se convierte en un merodeador" (De Certeau, 2006: 92) que trabaja en los márgenes "modificando la noción de sujeto y de la jerarquía de los hechos, destacando los pormenores cotidianos articulados en una poética del detalle y de lo concreto" (Sarlo, 2012: 12) y utilizando, en la medida de lo posible, recursos como la historia oral y el testimonio que han "devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (…), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada" (Sarlo, 2012: 22).

De esta manera, la microhistoria contribuyó con una creativa reproblematización entre los pares historia general/ historias particulares, micro/macro, general/particular, estructura/actor, excepcional/normal, norma/caso, objetivo/

subjetivo, contexto/individuo, atípico/típico, cultura de élite/ cultura popular (Aguirre, 2013). Específicamente, el paradigma indiciario permitió ensanchar las fronteras del objeto de estudio de la ciencia histórica al incorporar el estudio de los hechos únicos y singulares y cambió la noción, el rol y el estatuto de la prueba histórica incorporando la inferencia abductiva que sugiere que algo puede ser, que permite poner en relación un hecho al que sólo se puede acceder con pruebas, testimonios o indicios (Aguirre, 2007).

Además, en la práctica microhistórica el punto de vista del investigador, las limitaciones de las fuentes, la formulación de hipótesis y las líneas de pensamiento asumidas se convierten en parte intrínseca del relato (Levi, 1996). Por lo tanto, los investigadores "encaran el asalto del pasado de modo menos regulado por el oficio y el método, en función de necesidades presentes, intelectuales, afectivas, morales y políticas" (Sarlo, 2012: 16), cuestionando la tendencia casi instintiva de los historiadores positivistas por cumplir las reglas internas del oficio, antes que las legitimaciones externas (Sarlo, 2012), y "buscar la verificación de sus teorías en datos cuantitativos, en tipologías, en modelos formales simplificados, que comparan situaciones lejanas a través de semejanzas o diferencias, cuyas causas siguen siendo huidizas" (Levi, 1990: 54).

El énfasis de la microhistoria en el uso intensivo e imaginativo de materiales escasos y dispersos fue también una invitación a repensar la práctica de la investigación histórica y, especialmente, su propia escritura. Por ejemplo, Guha defendió la producción de una historiografía alternativa argumentando que en la India el poder colonial (un poder extranjero que gobernó un Estado sin ciudadanos ejerciendo el derecho de conquista mediante el dominio sin hegemonía) introdujo una historia estatista e institucionalizada que se expandió sólo entre las elites locales ilustradas y que impidió a los indios un diálogo autónomo con su propio pasado. En este sentido, Guha

puntualizó que producir una historiografía alternativa significa avanzar de la mera crítica a "la práctica de re-escribir esa historia" (2002: 30) desafiando la univocidad del discurso estatista, reintegrando a la narración el protagonismo activo y la instrumentalidad y haciendo audibles otras voces de la sociedad civil que quedaron "sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas" (2002: 20), lo que "sólo se logrará interrumpiendo el hilo de la versión dominante, rompiendo su argumento y enmarañando su trama" (2002: 31).

Este cuestionamiento a las historias oficiales, en cuanto "historia puramente descriptiva, monográfica, empobrecida y profundamente *acrítica"* (Aguirre, 2008: 16), elitista, clasista, complaciente y legitimadora del poder, circunscrita por lo mismo a la realeza, los gobernantes, los héroes, los conquistadores y los presidentes (Aguirre, 2008), se basa en la preocupación de la microhistoria por relevar la importancia de las culturas subalternas (concepto tomado de la antropología cultural), a pesar de las dificultades que conlleva la oralidad intrínseca y la falta de fuentes directas de éstas, que han obligado a recurrir a fuentes doblemente indirectas, en tanto escritas y escritas por miembros de la cultura dominante, para caracterizar a las culturas subalternas eclipsadas o influenciadas, en diversas medidas, por la cultura de las clases dominantes (Ginzburg, 2016).

Como resulta obvio, la microhistoria ha recibido varias críticas: que la experiencia inmediata la conduce a un irracionalismo metodológico, a la trivialización de la historia y a lo anecdótico; que ha hecho una lectura romántica de las culturas del pasado; que al abordar culturas en general más estables es incapaz de comprender los cambios del mundo moderno y que no es capaz de abordar la política (Iggers, 2012).

Frente a estas críticas, los micro historiadores han apostado por una microhistoria crítica situada entre la historia

positivista (aferrada a la dimensión erudita del trabajo histórico, meramente descriptiva y supuestamente neutral) y la historia posmoderna (que sostiene que cualquier historia es un relato, un discurso con pretensión de verdad); entre lo macro (universalidad que produce generalizaciones metafísicas) y lo micro (particularidad que produce descripciones anecdóticas) y entre la historia de individualidades (centrada en los líderes y los protagonistas) y la historia de las colectividades (centrada en las masas) (Aguirre, 2008). En esta microhistoria crítica, el historiador enfatiza en la observación acuciosa y aguda de la realidad, no se reduce a los textos y testimonios escritos, sino que valora toda huella o trazo y no se forma leyendo o haciendo resúmenes de lo investigado por otros historiadores, sino que trabaja recuperando historias, acciones, intervenciones, luchas y resistencias específicas ya que la historia debe abarcar la densidad del tejido social completo y no limitarse a la mera cronología política.

### 1.1.5. La microhistoria y la historia de la educación en América Latina

Ciertamente que este giro a la micro escala en la historia también influenció a la historia de la educación en América Latina que, en general, estaba enfocada en las tradiciones (el *ethos* de la educación pública), las instituciones (escuelas públicas, escuelas normales y universidades nacionales) y las formaciones culturales (movimientos pedagógicos, cultura normalista, reforma universitaria) con la finalidad de "identificar continuidades y rupturas; reconstruir genealogías; localizar instituciones y figuras paradigmáticas [y] establecer periodizaciones y cronologías" (Carli, 2009: 70). Es decir, desde interpretaciones centradas en la construcción de los sistemas desde arriba y desde el centro y enfocada en las virtudes y defectos de los modelos pedagógicos foráneos implantados y en los aportes y trayectorias de grupos dirigentes e intelectuales educacionales; en suma, en concordancia con las

historias nacionales autocomplacientes y autorreferentes encuadradas en periodizaciones subordinadas a tiempos políticos o administrativos (Toro, 2014).

Pero a contar de la década de 1980 se produjo un rechazo a esta historiografía tradicional promovida por las dictaduras militares (Carli, 2009), que tenía un fin moral (formar buenos maestros), nacionalizador (al servicio de la nación y de la patria) y hagiográfico (venerar a héroes o grandes figuras de la educación, de acuerdo con la religión o la ideología oficial) (Viñao, 2016), y comenzó una intensa renovación temática y teórica que fomentó la expansión de programas de investigación en historia educacional, carreras universitarias de historia, cursos de historia de la educación y fondos públicos orientados a la investigación en educación (Toro, 2011), además del aumento del número de producciones, el surgimiento de sociedades científicas nacionales, el desarrollo de encuentros académicos nacionales e internacionales, seminarios y cursos de post grado, edición de revistas y publicaciones especializadas; aunque el molde de la historiografía tradicional no fue superado del todo (Arata y Southwell, 2014).

Esta renovación temática se asoció al interés por las trayectorias, protagonismos y papeles que desempeñaron en los procesos educativos los sujetos generalmente marginados; a las experiencias y prácticas pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX; a la producción, difusión y legitimación de los saberes pedagógicos y a la elaboración de objetos vinculados a la enseñanza, entre otros (Arata y Southwell, 2014). Esta multiplicación temática, además, ha conducido a la búsqueda de nuevas estrategias narrativas (historia conceptual, oral, de vidas, cultural, material, etcétera) y la producción historiográfica en diversos formatos (novela histórica, historia biográfica) que ha terminado transformando a la historia de la educación en una “zona de contacto” en la que se entrecruzan

los intereses, preocupaciones, modalidades interpretativas y tradiciones teóricas de pedagogos, historiadores, antropólogos, filósofos y sociólogos (Arata y Southwell, 2014).

En tanto que la renovación teórica estuvo determinada por la influencia de Gramsci y Foucault, lo que permitió comprender la dimensión política, ideológica y cultural de la educación (especialmente sus discursos e institucionalización) como un campo de pugnas por la hegemonía entre diversos proyectos, intereses y actores, mediante una mezcla híbrida de categorías y conceptos procedentes de diversas corrientes (sociología de la educación, pedagogía crítica, teoría del currículum y pensamiento posmoderno), lo que derivó en una tendencia a la generalización y universalización del pasado bajo el modelo de la escuela como máquina estatal disciplinante y homogeneizante, dificultando otras lecturas teóricas y el análisis de otras particularidades (Carli, 2009).

Más recientemente, la agenda de investigación ha estado orientada por los estudios poscoloniales y subalternos que enfocaron su interés en el "lugar del saber" o en los procesos de producción, uso y circulación de saberes científico-tecnológicos en el marco del capitalismo académico y en la configuración de comunidades interpretativas locales y los intercambios transnacionales de conocimiento (Carli, 2009). A nivel metodológico, la utilización de la escala micro en los relatos contra hegemónicos permitió resituar la capacidad de agencia de los actores (individuales y colectivos) en la creación, mantenimiento y control de escuelas (Arata y Southwell, 2014; Roldán, 2014), en iniciativas de autoeducación popular y auxilio escolar y en la denuncia de las limitaciones de la escolarización, permitiendo explorar vetas como la historia personal y político-gremial de los profesores o la educación de las minorías o grupos sub representados, develando conflictos que usualmente fueron ignorados por la historiografía tradicional sometida a concepciones nacionalistas,

estructuralistas y positivistas (Toro, 2011).

## 1.2. De la lógica del (macro)control a la lógica de la (micro)resistencia

### 1.2.1. Estado y escuela: regulación y control social

A principios del siglo XVII la Ilustración, al exaltar la relación entre la razón, la racionalización y el progreso social, abrió el camino a la reforma social planificada en cuanto cambio racional e intencionado (utopía civilizadora de la modernidad) que tuvo su expresión máxima en la denominada Era Progresista (1880-1920), o época de las reformas, que se caracterizó por la expansión y la consolidación territorial de los Estados modernos y la creación de administraciones estatales para coordinar, supervisar y regular a la sociedad a través de arreglos institucionales, dispositivos disciplinarios e intervenciones sociales (estructura macrogubernativa del Estado) tendientes a la reforma individual y colectiva de las personas que "quedaron definidas como poblaciones susceptibles de ordenarse mediante la aritmética política del Estado" (Popkewitz, 2000:50).

A este proceso Foucault (2011, 2012) lo denominó "biopolitica" en cuanto forma en que, desde el siglo XVII, se procuró racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de los individuos constituidos en población; aunque la preocupación original se centró en la despoblación, vinculada a los cambios demográficos asociados a la escasez de alimentos y las epidemias (antes de contar a los vivos, los reportes oficiales contaban a los muertos). Posteriormente, con el fenómeno de la concentración urbana, producto de la industrialización, el problema se reorientó a la regulación de la vida en la ciudad, específicamente a la alimentación (escasez y granos) y la salud (epidemia y contagio), lo que derivó en el desarrollo de una

cada vez más compleja reglamentación disciplinaria en torno al asentamiento, circulación, desplazamiento, contacto, crecimiento y ocupación de la población (Foucault, 2011).

Entonces, desde el siglo XVII se desarrolló un conjunto de instituciones, procedimientos, tácticas y dispositivos de control y seguridad (tecnologías de poder) que se denominaron genéricamente como "policía" en cuanto "conjunto de los medios a través de los cuales se puede incrementar las fuerzas del Estado a la vez que se mantiene el buen orden de éste" (Foucault, 2011: 357), en un amplio rango de ámbitos de la vida que incluía religión, costumbres, salud, víveres, seguridad pública, vialidad, ciencias y artes, comercio, manufactura y artes mecánicas, servidores domésticos, peones y pobres (Delamare, 1705, referido por Foucault, 2011). En definitiva, la "policía" se constituyó en "la gubernamentalidad directa del soberano" (Foucault, 2011: 388) que terminó transformando al Estado administrativo en el Estado soberano moderno que ejerce su soberanía "en los límites de un territorio, la disciplina (…) sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad (…) sobre el conjunto de la población" (Foucault, 2011: 27).

En este proceso de gubernamentalización del Estado el cristianismo jugó un rol fundamental ya que el crecimiento y el desarrollo de la función pastoral en occidente habría permitido que una organización moral se transformara en un poder político y económico que pretendió gobernar a una población para conducirla hacia "la salvación" de acuerdo con sus propios preceptos, constituyéndose en una fuerza hegemónica que combatió cualquier disidencia (rebeliones de conductas) a través de diversos dispositivos para imponer el control de las almas (confesión, amenaza del purgatorio y el infierno e Inquisición) en variados aspectos de la vida humana (como la educación, la salud, el bienestar y la seguridad pública). Por lo tanto, el pastorado cristiano, como arte de gobernar a las personas, fue el punto embrionario de la gubernamentalidad ya

que cuando este se convirtió en una práctica política nació el Estado moderno (Foucault, 2011).

Paralelamente, los gobiernos teocráticos medievales (reinos) fueron dando paso lentamente a la constitución de grandes imperios, cada uno de los que pretendió crecer en territorios y recursos. Esta razón de Estado, o racionalidad gubernamental, se encarnó en formas específicas de gobernar a la población mediante la identificación y la cuantificación de los recursos y las riquezas del Estado (estadística), incluyendo a la población en tanto activo económico (economía política), el disciplinamiento de las almas y de los cuerpos (pastoral cristiana, gobierno de sí mismo), el control del poder de los otros Estados (técnica diplomático-militar) y un conjunto de mecanismos, dispositivos o tecnologías de control interno (estado de policía) y externo (razón gubernamental autolimitativa), que terminaron reemplazando a la teología y al derecho como fundamentos del orden social, por el liberalismo en tanto régimen de verdad asociado a la economía (Foucault, 2011, 2012).

Por ende, en la época de la Ilustración existió el convencimiento de que a través de las instituciones sociales se podían inculcar las ideas de civilidad, ética, orden y disciplina a nivel social e individual (ingeniería social) para propagar la fe e imponer una identidad nacional homogénea promoviendo la conformidad política y la obediencia cívica (Popkewitz, 2000). En otras palabras, durante los siglos XVII y XVIII emergió un tipo de organización política que comenzó a gestionar, por un lado, un territorio y sus recursos y, por otro lado, las disciplinas espirituales e institucionales de la pastoral cristiana.

Este doble proceso se intensificó con la reforma y la contrarreforma que le “dieron al pastorado religioso un control, una autoridad sobre la vida espiritual de los individuos mucho más grande que en el pasado” (Foucault, 2011: 266) generando

las condiciones para el desarrollo de una combinación aleatoria de dos lógicas de saber-poder: la lógica del pastorado y la pedagogía de la disciplina espiritual y la lógica de la organización operada desde la autoridad burocrática, o ciencias de la policía y del Estado. Esta combinación se fue consolidando durante los siglos XVIII y XIX en el mundo occidental como escuela pastoral-burocrática al servicio de los intereses del Estado moderno en formación (Caruso, 2014, siguiendo a Hunter), "puesto que, si uno estableció su carácter disciplinador puertas adentro, el otro estableció su extensión territorial/poblacional como herramienta y objeto de gobierno" (Legarralde, 2007: 180).

Entonces, la aparición histórica de la escuela se articuló a procesos propios de una sociedad normalizadora, ligada a prácticas y mecanismos de encierro, de regulación y de vigilancia de la población. Es decir, a contar de una situación preexistente, los procesos de escolarización profundizaron y sistematizaron cuantitativa (más escuelas y profesores) y cualitativamente (centralización, control y gobierno del sistema) los procesos de homogeneización y de regularización (Legarralde, 2007). Por ejemplo, antes de la expulsión de los jesuitas (1767) en el imperio español ya existían prácticas de enseñanza dispersas desarrolladas por preceptores en los hogares y la institución "escuela" comenzó a aparecer esporádicamente en los discursos como espacio de instrucción de niños pobres en los "planes de escuela" (escritos por párrocos) que regulaban aspectos como el agrupamiento de niños, los contratos de aprendizaje y las horas de descanso y de culto, revelando la afinidad de la escuela con una heterogeneidad de procedimientos, prácticas y tácticas de encierro y control de la población que comenzaron a denominarse genéricamente como "escolarización" (Martínez, 2014).

En consecuencia, y a contracorriente de las visiones

conservadoras o críticas de la educación, la escolarización moderna no fue el resultado de los discursos ilustrados, de las demandas populares o de los idearios pedagógicos, sino que nació como producto de la convergencia de prácticas disciplinarias y como el resultado del cruce azaroso de pobreza, prácticas de policía, niñez y utilidad pública; su primera misión fue la reclusión de niños pobres y huérfanos para amoldarlos en moral (enseñanza de máximas), en política (vida en policía) y en economía (rudimentos de oficios) (Martínez, 2014).

Por lo tanto, los procesos de formación, expansión y consolidación del Estado moderno y de la escolarización se desarrollaron complementariamente ya que se entendió que gobernar implicaba proporcionar estrategias para coordinar "el desarrollo y la disciplina en nombre del bienestar social" (Popkewitz, 2000: 49). En este sentido, la escolarización fue el resultado de la interacción entre las epistemologías o estructuras de conocimiento dominantes (mentalidad de época) y las condiciones materiales, institucionales, históricas, sociales y culturales específicas (ecología política) vinculadas a las pautas de regulación social impuestas por el Estado moderno que supuso "el paso de una visión normativa y filosófica de la sociedad a un enfoque reformista basado en un saber objetivo" (Popkewitz, 2000: 94), lo que permitió que se desarrollaran las ciencias de la planificación que buscaron implantar dispositivos institucionales e intervenciones sociales tendientes a la reforma social e individual.

La escolarización constituyó, en consecuencia, la forma de regulación social que vinculó al ciudadano con el Estado a través de la disciplina y la creación de capacidades sociales en el individuo. Basta recordar que durante la reforma protestante las escuelas se habían constituido en un instrumento de control moral y disciplinario para promover la verdadera fe al servicio del Estado; que el movimiento protestante del evangelio social norteamericano había convertido a la escolarización en un

vehículo de la fe y la identidad nacional orientada a transformar a la población indígena e inmigrante en ciudadanos ilustrados, obedientes y productivos (Popkewitz, 2000) y que los movimientos revolucionarios francés y norteamericano habían considerado a la educación del pueblo como la base de las sociedades democráticas y como un valor republicano contra la opresión (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012a).

Consecuentemente, durante la segunda mitad del siglo XIX, especialmente a contar de la década de 1880, el esfuerzo estatal para coordinar, supervisar y regular la seguridad de la población y homogeneizar, controlar y disciplinar a los individuos constituidos en población consagró una práctica gubernamental que buscó vincular la estructura macrogubernativa del Estado con el microgobierno de la sociedad y el individuo por medio de sistemas de educación pública de alcance nacional (legislación y creación de un aparato administrativo-burocrático centralizado) que tuvieron como principal soporte a una nutrida burocracia educativa intermedia y de base que debió educar a millones de estudiantes (Suasnábar y Palamidessi, 2006; Tenti, 2013), lo que permitió a la escuela pública desplazar, en algunos decenios, a la iglesia como aparato ideológico dominante en las sociedades capitalistas maduras (Althusser, 2011).

Debido a la capacidad de mantener en el largo plazo a una audiencia cautiva, su rol de dominación silenciosa y persistente (enfocado a reproducir el sistema de producción a través de la formación de operarios, cargos medios, agentes de explotación y de represión y profesionales de la ideología) transformó a la escuela pública en el aparato ideológico (plurales, descentralizados y del dominio privado que funcionan fundamentalmente con la ideología) más eficaz para mantener la hegemonía de las clases dominantes que, aunque fueron progresivamente perdiendo cuotas de poder en el Estado y su

aparato represivo (único, centralizado y del dominio público que funciona básicamente con la violencia), lograron perpetuar su dominación hegemónica resolviendo a su favor la contradicción continua entre represión e ideología (Althusser, 2011).

Así, el proceso de formación, expansión y consolidación de los Estados nacionales y de la escolarización fueron procesos que convergieron en la constitución de una nación (elemento abstracto vinculado a una relación social) y un sistema de dominación (elemento material vinculado a un aparato institucional) que adquirió un conjunto de propiedades o atributos que definieron la existencia o la condición de "ser Estado" ("estatidad"): a) la capacidad de externalizar su poder o de ser reconocido externamente como unidad soberana, b) la capacidad de institucionalizar su autoridad imponiendo una estructura de relaciones de poder, c) la capacidad de diferenciar su control a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas legítimas y d) la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante símbolos, sentimientos de pertenencia y solidaridad social (Oszlak, 2014).

Por ejemplo, en el caso latinoamericano, los Estados nacionales sólo se consolidaron cuando se superaron las contradicciones entre economía (proteccionismo-aperturismo), nación (local-nacional) y sistema de dominación (federalismo-centralismo), ya que la ruptura con el imperio español no implicó la suplantación automática del Estado colonial por un Estado nacional, pues la mayoría de los movimientos emancipadores tuvieron un carácter más bien local. Entonces, la formación de los Estados nacionales se sustentó, en principio, en un solo atributo: el reconocimiento externo de la soberanía. Mientras tanto continuaron las luchas intestinas derivadas de la escasa integración regional y la precariedad de los mercados, una limitación clave para la constitución del

Estado nacional ya que "[c]on mercados muy localizados, población generalmente escasa, rutas intransitables, anarquía monetaria, inexistencia de un mercado financiero y vastos territorios bajo control indígena o de caudillos locales, las iniciativas veían comprometidas sus posibilidades de realización" (Oszlak, 2014: 27).

Frente a estas dificultades las elites gobernantes impusieron el credo positivista reflejado en el lema "orden y progreso", aunque siempre fue primero el orden, entendido como la capacidad de ejercer el control e imponer mando efectivo y legítimo sobre territorios y personas y congruente con el desarrollo de una nueva trama de relaciones de producción. Sólo después del orden vino el progreso que se manifestó en obras de infraestructura para abaratar los costos de transporte y hacer competitivos los mercados; creación de unidades administrativas para ofrecer seguridad a las personas, bienes y transacciones; sostenimiento de condiciones para garantizar mano de obra (educación, salud) y establecimiento de capacidad extractiva con aparatos de recaudación y administración financiera (Oszlak, 2014).

El establecimiento del orden y del progreso tuvieron como soporte a la represión, necesaria para asegurar el monopolio legítimo de la violencia y el control territorial, que se ejerció mediante cuatro modalidades: a) represiva: creación e institucionalización de un ejército nacional unificado y distribuido territorialmente para defender las fronteras internas y externas; b) cooptativa: captación de apoyos entre los grupos dominantes para reforzar sus bases sociales a través de múltiples tácticas y recursos (subvenciones, subsidios, cargos públicos, garantías, concesiones y tierras); c) material: realización directa o indirecta de obras (caminos, puentes, ferrocarriles, escuelas), servicios y regulaciones para incorporar las actividades productivas al circuito productivo; y d) ideológica: capacidad de creación y difusión de valores,

sentimientos de pertenencia, conocimientos, símbolos, lenguaje, tradiciones y creencias para transformar la pura dominación en hegemonía (Oszlak, 2014).

En síntesis, uno de los atributos esenciales de la estatidad fue la "emergencia de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas relativamente autónomas respecto de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y de control centralizado sobre sus actividades" (Oszlak, 2014: 157) que permitiera "su difusión tentacular [que] facilitaba las transacciones económicas, la movilidad y la instalación de la fuerza de trabajo, el desplazamiento de las fuerzas represivas y la internalización de una conciencia nacional" (Oszlak, 2014: 158).

### 1.2.2. Sociedad y escuela: adaptación y resistencia

Las diferentes interpretaciones weberianas, marxistas, gramscianas y foucaultianas, caracterizan al Estado como una maquinaria totalizadora y racional (compuesta por agencias, proyectos y estrategias omnipresentes y homogéneas) que asienta su poder regulador y normalizador eficazmente sobre los territorios y las poblaciones bajo su jurisdicción, por medio de una multiplicidad de mecanismos de control, dominación, disciplinamiento y vigilancia social para garantizar los intereses económicos, políticos y culturales de las élites hegemónicas.

Como contrapartida a estas perspectivas, otros enfoques relativizan o cuestionan la eficacia de estos mecanismos o sistemas de control. De Certeau (2000), refiriéndose a Foucault (y su análisis de los múltiples y diminutos dispositivos y procedimientos de control social y vigilancia) y a Bourdieu (y sus estrategias astutas, polifórmicas y transgresoras en relación con el orden del discurso), argumenta que mientras existe explotación o dominio ideológico, el orden es engañado por los sujetos mediante un arte de hacer, o una práctica del desvío, compuesto por un conjunto de operaciones anti disciplinarias multiformes y fragmentarias, caracterizadas como tácticas

populares y creativas con las que aprovechan el orden para sus propios fines en una verdadera "ética de la tenacidad".

De Certeau indica que por alejadas que parezcan las perspectivas de Foucault y Bourdieu estas "parecen tener en común el procedimiento de su fabricación" (2000: 72) compuesto por dos movimientos: fragmentar "ciertas prácticas en un tejido indefinido para abordarlas como una *población* aparte, que forma *un todo coherente* pero *extraño* en el lugar donde se produce la teoría" (2000: 72) y regresar o voltear la unidad fragmentada que "[d]e ser oscura, tácita y lejana, pasa a ser el elemento que ilumina la teoría y sustenta el discurso (…), ambos ejecutan el mismo número cuando transforman prácticas aisladas casi afásicas y secretas en la pieza maestra de la teoría" (2000: 73). Específicamente respecto a Foucault, indica que la categoría de dispositivos disciplinarios "que sirve de punto de partida a [su] historia regresiva (…) explica la impresionante coherencia de las prácticas que selecciona y examina" (2000: 56) y que le permite "mediante la sola organización de "detalles" (…) transformar una multiplicidad humana en sociedad "disciplinaria"" (2000: 108). En relación a esta especie de reconstrucción acomodaticia, De Certeau propone "una vía recíproca del análisis" (2000: 108) que incorpore las prácticas microbianas de resistencia insinuadas en sus redes de vigilancia.

No obstante, es necesario recordar que Foucault no sólo se refiere a los dispositivos de poder propias de una sociedad disciplinaria, sino que también le brindó un lugar especial en su abordaje teórico a la resistencia de los grupos y las personas sometidas a las redes de vigilancia y control argumentando que "en las relaciones de poder existe necesariamente la posibilidad de resistencia, porque si esta no existiera –ya sea violenta, de escape, un ardid, o una estrategia que revierta la situación- no habría relaciones de poder" (Foucault, 2003: 158), ya que en cualquier relación de poder, por muy desequilibrada que ésta

sea, existe un espacio de libertad que permite la posibilidad de resistir (donde hay poder hay resistencia) a través de respuestas disidentes o de contraconducta (Foucault, 2011).

En este mismo sentido Scott (2004) enfatiza que las relaciones de poder se interrelacionan con las relaciones de resistencia ya que el mismo ejercicio de la dominación y la necesidad de consolidarla, mantenerla y adaptarla produce fricciones y contactos permanentes entre dominadores y dominados. Scott pone su atención en el discurso oculto de los dominados que se expresa en "un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición" (2004: 50) formado por "manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas" (2004: 28) que disimulan o confirman (incluso de manera entusiasta) o contradicen, cuestionan y tergiversan abiertamente la situación de obediencia hegemónica o subordinación a través de acciones (caza furtiva, hurto hormiga, evasión o trabajo negligente) o diversos recursos (disfraz y engaño) que componen una verdadera gama de "artes teatrales" o "ritualismos" de subordinación destinados a ocultar sus verdaderos propósitos.

Este discurso oculto permitiría que lo que desde arriba se ve como cómoda imposición de los dominadores o como espontaneidad, anonimato, desorganización o "escaso talento político" de los dominados, desde abajo se pueda ver como "modos efectivos de protesta" (Scott, 2004: 182) o como "una hábil manipulación de la sumisión y de la adulación para conseguir fines propios" (Scott, 2004: 60), sobre todo en contextos de mayor ejercicio de la dominación que incentivan a los subordinados a complacer al poder por medio de fórmulas estereotipadas de servilismo caracterizadas por la abundancia de expresiones de "respeto, reverencia, admiración, aprecio e incluso adoración" (Scott, 2004: 120).

La diferencia entre discurso público y discurso oculto permite distinguir cuatro tipos de discurso público de los subordinados: a) el halagador autorretrato de las élites (la

forma más segura y más pública); b) el discurso oculto (fuera del escenario y de la supervisión de los dominadores); c) la ruptura entre el discurso oculto y el discurso público (*negarse declaradamente a obedecer* y no sólo *desobedecer en la práctica*) y d) una política del disfraz y del anonimato, situada entre a) y b), que se ejerce a través de los recursos de la "infrapolítica" (rumores, cuentos, canciones, chistes, ritos y eufemismos) en tanto prácticas abiertas y declaradas de resistencia (peticiones, manifestaciones, huelgas, ocupaciones y rebeliones) o en tanto prácticas ocultas e implícitas de la misma (caza furtiva, deserción, fugas), única oposición "racional" posible en situaciones de dominación débil (el sometimiento responde al convencimiento de los subordinados o a la resignación sobre el carácter natural e inevitable del orden dominante) que logra aunar los propósitos de evitar la insubordinación explícita y, a la vez, mantener la resistencia (Scott, 2004).

Para explicar el sentido de esas resistencias, De Certeau distingue entre estrategias y tácticas. Las estrategias serían un tipo específico de conocimiento para darse un lugar propio; "acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas" (2000: 45). En cambio, las tácticas formarían un campo de operaciones en el interior del que se desarrolla la producción de teoría; son una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, son movimientos al interior del campo de visión del adversario mediante los que los sujetos aprovechan las ocasiones, cazan furtivamente y crean sorpresas; la táctica sería el arte de los débiles quienes muestran más astucia mientras más débiles son (De Certeau, 2006).

Estos postulados que cuestionan o relativizan la eficacia de los mecanismos de control social también permiten poner bajo examen crítico a la historiografía positivista que, mediante un

discurso triunfalista y autocomplaciente, utilizó un guion en el que los protagonistas siempre fueron el Estado y las élites, minimizando o eliminando la participación de otros actores políticos internos (como los mismos funcionarios estatales) y externos (actores sociales subalternos o periféricos) que si aparecían, era sólo en roles pasivos o secundarios, como meros objetos de domesticación en un orden irreversible e incontestable, desconociendo sus capacidades de respuesta autónomas para influir, resistir, sabotear, modificar, alterar o resignificar el control social impuesto desde arriba y desde el centro (Di Liscia y Bohoslavsky, 2005; Soprano, 2008; Bohoslavsky y Godoy, 2010).

Lo anterior implicaría recuperar cierta "inocencia prefoucaultiana" y buscar "salidas creativas" a la perspectiva del poder que vayan más allá de la sobre generalización de las tecnologías de poder y las maquinarias de control social (Caimari, 2017), conceptos muy amplios referidos a diseños globales y omniscientes que, paradojalmente, pueden distraer la atención hacia las dinámicas de poder más inofensivas (Oliver, 2005). En este sentido, hay que considerar que el mismo concepto de "control social" es un concepto más bien amorfo y atrápalo todo cuya indeterminación historiográfica proviene de su misma raíz en la sociología positivista, pasando por los enfoques funcionalistas, sistémicos, marxistas y foucaultianos, que lo han situado sólo en el espacio de las acciones mecánicas de respuesta de parte de instituciones coactivas, disciplinarias o punitivas, en lugar de abordar el asunto desde análisis micro sociológicos enfocados en los múltiples e infinitos mecanismos de "control social informal" (Oliver, 2005).

Desde estas perspectivas micro sociológicas se hace un uso crítico y selectivo de la obra de Foucault (reconociendo que este revitalizó la historia permitiendo superar el economicismo marxista) ya que, sin desconocer la existencia de mecanismos

de control social estatal, cuestionan su eficacia centrándose más bien en la historia social incluso del propio Estado, el que es redefinido como un espacio sociopolítico en el que existen múltiples intersticios y zonas grises puesto que analizado desde adentro, desde afuera, desde arriba o desde abajo, el Estado aparece más bien como un organismo dinámico, polifacético y fragmentado en una multiplicidad de instituciones, agencias, saberes, figuras, lógicas, prácticas, personas e intereses, con una débil y porosa capacidad de acción y una disímil presencia territorial, que fue poderosa en las áreas urbanas centrales y productivas (el "país civilizado"), pero débil en las zonas periféricas o de frontera donde tomaron un rol activo y autónomo los sujetos de la propia burocracia (intelectuales, expertos, profesionales y funcionarios) y de la sociedad civil (comunidades, organizaciones) (Bohoslavsky, 2005; Di Liscia y Bohoslavsky, 2005; Bohoslavsky y Godoy, 2010; Bohoslavsky y Soprano, 2010; Plotkin y Zimmermann, 2012a; Soprano, 2008).

Por lo tanto, estos estudios parten de la constatación de que el Estado no necesariamente fue el promotor principal o exclusivo de la unidad nacional (económica, social, política y cultural) y se orientan más bien a: a) identificar problemas, dificultades, limitaciones, tensiones y contradicciones entre discursos estatales, normativas administrativas y acciones efectivamente implementadas por agencias y funcionarios estatales; b) reconocer las formas de resistencia y los espacios de autonomía de los sectores subalternos en los procesos de formación estatal; c) profundizar en la relación de las burocracias con las diversas redes de actores e intereses locales y examinar en la tensión entre la práctica gubernamental y d) sus propias burocracias y sus funcionarios (Soprano, 2010).

En consecuencia, estos estudios se centran mayoritariamente en las zonas periféricas o de frontera donde la presencia estatal habría sido más bien "bivalente en cuanto a la presencia/ausencia [por lo que] la sociedad civil se fue

formando con mayor o menos dificultad según la importancia de los pueblos más o menos poblados" (Teobaldo, 2011: 366), obligando a los funcionarios estatales a recurrir a prácticas y estrategias alejadas del ideario estatal y de la normativa; incluyendo el recibo de adelantos o suplementos económicos de comerciantes y ganaderos locales para hacer frente al endémico atraso de sueldos por parte del Estado, lo que claramente generaba una relación de dependencia con intereses ilícitos e incluso facciosos (Bohoslavsky, 2005).

En estas zonas, en general, "el Estado, se mostró ineficaz para asegurar el orden y la seguridad pública. Sus autoridades, a diario, fueron desafiadas por las redes de poder local, los intereses de grupos de presión y la propia acción de los sujetos populares" (Araya, 2010: 207) que tuvieron la capacidad de manifestar sus rebeldías, resistencias y desafíos a la autoridad configurando un complejo entramado de aprendizajes, sincretismos, apropiaciones y adaptaciones selectivas oportunistas e instrumentales frente a la pretendida fuerza hegemónica del Estado, ya que "en los intersticios de los sistemas normativos estables o en formación, grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera, no de impedir las formas de dominación sino de condicionarlas y modificarlas (Levi, 1990: 11).

## 1.3. Los profesores y las comunidades locales en las zonas de frontera

A los profesores durante el período de expansión y consolidación de los Estados nacionales, se les suele representar como agentes reproductores o difusores automáticos y acríticos del discurso hegemónico estatal, ya que la escuela pública de primeras letras fue la institución que canalizó una sola lengua, una sola fe, una idea de unidad nacional, un solo método y un saber pedagógico; es decir, no era posible pensar en una

escuela sin maestro ni un maestro sin escuela por lo que el profesor tempranamente comenzó a ser sujeto de regulación disciplinaria (el Instituto Normal de Educación de Francia fue creado en 1817) (Martínez y Bustamante, 2014); aunque la realidad fue "más compleja, cruzada de contradicciones, conflictos, resistencias y reproducciones en la dimensión político-ideológica" (Artieda, 1993: 331-332).

Si bien es cierto que al principio del proceso de escolarización muchos profesores fueron miembros de la elite o sacerdotes o ex sacerdotes que encontraron en esa actividad una opción para incrementar sus rentas o reorientar sus vidas, en su gran mayoría engrosaron al personal subordinado de la maquinaria burocrática educativa y, por lo tanto, dependían de las autoridades políticas (y eclesiásticas, según el caso) para "el ingreso, para la movilidad horizontal y para los ascensos en el servicio educacional" (Núñez, 1986: 26), de acuerdo con su nivel de formación (estudios completos o incompletos en Escuelas Normales o en colegios secundarios e, incluso, sin estudios formales) y sus contactos, por lo que quedaban a merced de las disputas políticas entre gobierno y oposición.

Especialmente en los regímenes (semi)parlamentarios, la clase política utilizaba los recortes o bloqueos presupuestarios como recursos de poder en coyunturas de crisis económica y/o política, afectando a los funcionarios, en general, y a los profesores, en particular, lo que implicaba para éstos mayor precariedad laboral, pérdida permanente de poder adquisitivo y atraso sistemático del pago de sueldos, en medio de un ambiente de clientelismo y "autoritarismo ejercido por los jefes de la educación, que generaba sumisión, pasividad y rutinarismo" (Núñez, 1986: 27); además, debían enfrentar el desprecio de los burócratas de nivel medio y alto y de los académicos que, en general, no valoraban su (escasa) preparación.

Por lo tanto, la mayoría de los profesores no participó en

la elaboración de la ideología o el discurso de las elites aunque si fueron activos difusores "de conceptos y valores imprescindibles para facilitar la dominación estatal en el plano ideológico" (Artieda, 1993: 331) y muchos de ellos fueron incluso capaces de "cultivar relaciones personales con las autoridades políticas, con la finalidad de obtener beneficios profesionales (…) a través de su participación en la política electoral y, en otros casos, a través de la lisonja pública" (Espinoza, 2014: 278) ya que en el marco del propio Estado oligárquico, "la educación [fue] a menudo moneda de negociación, pago de prebendas y favores políticos" (Pinkasz, 1993: 31).

Este protagonismo social y político no fue siempre, obviamente, fruto de su posición en la escala económica, sino del carácter pastoral-ministerial del que gozó la figura del profesor a inicios del proceso de escolarización cuando "[s]e pensaba que la enseñanza llevaba consigo una propiedad casi espiritual, [que era] un aprendizaje para consagrarse con devoción a trabajar y a expresar la sinceridad cristiana" (Popkewitz, 2000: 81) y se les exigía conocimientos de doctrina cristiana y demostrar una conducta moral intachable; incluso en la legislación colonial tardía se les demandaba "pureza de sangre", entendida como no tener ancestros judíos, moros o africanos (Espinoza, 2014).

No obstante, justo en el momento en que la labor docente se comenzó a masificar y profesionalizar, también se comenzó a convertir en una práctica de Estado (en medio del proceso de laicización del Estado) por lo que a finales del siglo XIX la figura del profesor fue abandonando el carácter pastoral por el carácter funcionarial haciéndose "hincapié en los conceptos de organización y carrera" (Popkewitz, 2000: 80). Entonces, la educación emergió como un campo de saber especializado que tuvo como función legitimar, controlar y regular las prácticas, discursos y acciones de los actores educativos a través de un

proceso de institucionalización y diferenciación de este saber en el ámbito académico y, especialmente, en el campo burocrático estatal (Plotkin y Zimmermann, 2012b), a tal punto que los profesores se auto representaban como agentes "que encarnaban el interés general del Estado y la sociedad, una autoridad política y socialmente neutra, legitimada por saberes científicos y profesionales" (Soprano, 2010: 115).

Los funcionarios educativos que cumplieron más eficazmente este rol en el proceso de estatización de las escuelas fueron los inspectores escolares (o visitadores de escuelas). Los diseñadores del sistema escolar crearon estructuras administrativas estatales intermedias y fomentaron la organización de instancias de representación de una supuesta sociedad civil local preexistente al Estado con el propósito de definir la jurisdicción y las responsabilidades educativas estatales; entre unas y otras debieron actuar los inspectores escolares que llegaron a conformar un sólido cuerpo burocrático con capacidad para "configurar el sistema hacia abajo, y el discurso pedagógico hacia arriba" (Legarralde, 2007: 8), puesto que constituyeron "la última línea de fidelidad garantizada para la implementación de las políticas de Estado" (Legarralde, 2007: 80) y que, ante la falta o la escasez de comunidades locales organizadas, debieron negociar el fomento y el funcionamiento de la institución escolar con los notables locales que actuaban precisamente "en los bordes de contacto entre el Estado y la sociedad" (Legarralde, 2007: 76).

En la práctica, los inspectores escolares fueron verdaderos "adelantados", "empresarios" estatales o "etnógrafos" que entregaron minuciosos informes sobre las dificultades y las limitaciones de la escolarización, revelando un gran sentido de oportunidad como intermediarios políticos entre los intereses del Estado, las autoridades provinciales y locales, los profesores y las comunidades, especialmente en relación a las demandas de apertura de escuelas pues su función principal al principio

fue impulsar el interés de las comunidades por la instrucción (agentes de desarrollo comunitario y local); aunque con el tiempo se transformaron en meros funcionarios administrativo-pedagógicos (agentes cortesanos, disciplinadores y domesticadores) (Artieda, 1993; Pinkasz, 1993; Monsalve, 1998c; Teobaldo, 2011; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012b; Oszlak, 2014).

En todo caso, el rol de agente de desarrollo comunitario y local fue más patente en los profesores que ejercieron su función en las escuelas rurales ubicadas mayoritariamente en zonas periféricas o de frontera que fueron convertidas en "verdaderas arenas de la política cultural" (Vaughan, 2001: 15) y económica del Estado ya que mediante su acción se pretendió "disciplinar" a la población campesina e indígena (Vaughan, 2001) bajo el supuesto de que por su intermedio se les podrían inculcar un sentido de nacionalidad y se les podría incorporar a la modernidad, transformándolos de "parias supersticiosos (…) en productores comerciales patriotas" (Vaughan, 2001: 15). Es decir, en las escuelas rurales en zonas periféricas o de frontera los profesores actuaron como infantería o "falange" del ideario civilizador y nacionalista del Estado para "llevar al orden a una población rebelde, heterogénea y dispersa, y movilizarla con fines de desarrollo nacional" (Vaughan, 2001: 335). Por lo tanto, el Estado actuó "como tutor de una sociedad civil incipiente y fragmentada, con objeto de prepararla para llegar a una etapa superior de complejidad y madurez apropiada para el proyecto de desarrollo propuesto por el Estado" (Gramsci, citado por Vaughan, 2001: 350).

De esta forma, los profesores de las escuelas rurales ubicadas en las zonas periféricas o de frontera se transformaron en agentes "regeneradores" y sanitarios; fiadores del orden y ministros de fe; representantes de la nación y de la nacionalidad; intermediarios entre la comunidad, las autoridades (políticas, policiales y judiciales) y las empresas

(comerciantes y vendedores); escribanos, gestores de trámites burocráticos, intérpretes de leyes, consejeros y componedores de conflictos familiares y vecinales; organizadores de eventos (bautismos colectivos, fiestas patrióticas, competencias deportivas, actos culturales); promotores de adelantos científicos y técnicos (vacunas, radio, cultivos); gestores de asociatividad (clubes deportivos, asociaciones culturales, sindicatos, centros agrarios, cooperativas, comunidades escolares, sociedades de madres, clubes de señoritas, clubes de beneficencia) y auspiciadores de obras públicas (escuelas, hospitales, caminos, puentes, electricidad) (Artieda, 1993; Pinkasz, 1993; Teobaldo, 2011; Martínez, 2014 y Vaughan, 2001).

En definitiva, la escuela fue concebida como un "microcosmos de la modernidad" (Vaughan, 2001: 78), con metas productivistas, higiénicas, redistributivas e ideológicas, en el que los profesores actuaron como una verdadera autoridad local y una "cabeza de puente" (González, 1996; González, 2002) entre la cultura nacional y las otras culturas en las zonas periféricas o de frontera donde el hecho de que "la frontera cultural, constituida por espacios híbridos, espacios mestizos y cultura diferentes, no coincidiera con la frontera política activó una política de nacionalización" (Teobaldo, 2011: 145), por lo que esta se constituyó en la herramienta más efectiva para consolidar una identidad nacional sobre una población básicamente rural e indígena que fue invisibilizada y arqueologizada (Teobaldo, 2011).

En esta "misión nacional" (o nacionalista) los profesores resignificaron la imagen de apostolado en la que fueron formados ya que estaban socializando a niños con identidades nacionales y culturales distintas o difusas, situación que entró en conflicto con la "ignorancia íntima" de su paradigma cultural y que provocó una doble tensión que sólo se resolvió con el lema íntimo de cumplir su misión "con gran sacrificio"

(González, 2002). Este sentido misional constituyó un activo moral que les posibilitó hacer frente (tal vez más que ningún otro funcionario estatal) a las difíciles condiciones geográficas, políticas, sociales y económicas de estos territorios como pobreza infantil extrema, locales escolares insuficientes e inadecuados, falta de materiales y útiles, falta de presupuesto para arriendo, mantenimiento y reparación de locales escolares, bajos sueldos, escasa disponibilidad de profesores titulados, bajo nivel de formación del personal docente y hostilidad de latifundistas, empresarios, caciques locales y de comunidades indígenas "que, con frecuencia, no habla[ba]n español ni mira[ba]n con simpatía su obra civilizadora, -llegando su temeridad hasta negarse, a veces, a venderles alimentos"[1] (Aguirre y Mondaca, 2011; Figueroa y Silva, 2011; Figueroa y Silva, 2006; Teobaldo, 2011; Díaz y Ruz, 2009; Silva, 2009; Castro, 2004; González, 1994a; Mendoza, 1993 y Núñez, 1986).

Estos problemas y otros (analfabetismo, deserción y ausentismo) fueron, paradojalmente, producidos o potenciados por el propio Estado debido a su incapacidad económica y técnica (Vaughan, 2001) para gestionar la pretensión tentacular de expandir la escolarización y la burocracia a todos los rincones del territorio mediante una celosa planificación centralizada que, a fin de cuentas, sólo implicó "la inadecuación de los contenidos y de las actividades curriculares a la realidad de los Territorios [y la] ausencia de una educación práctica, sin articulación con el trabajo productivo" (Teobaldo, 2011: 44), la inadecuación de la infraestructura y el presupuesto escolar y la disminución de "la capacidad de control de esta escolarización a nivel local" (Legarralde, 2007: 33).

Por ejemplo, en el caso de las zonas desérticas del norte de Chile, la necesidad de agua potable "no era catalogada como imperiosa por los funcionarios que elaboraban los

presupuestos desde [la capital] que tenían como modelo de instalación y funcionamiento de escuelas [a las] ubicadas en regiones con abundancia de lluvias" (Silva, 2010: 78). Todos estos elementos determinaron que los proyectos educativos propiciados por el Estado no siempre se materializaron en las escuelas rurales de las zonas periféricas o de frontera (Mondaca y Díaz, 2014).

Estas limitaciones y dificultades incrementaron simultáneamente la capacidad de resistencia o de control de las comunidades locales sobre las escuelas y la dependencia de los profesores respecto de ellas, puesto que generalmente sus sueldos, de por sí insuficientes, no eran pagados a tiempo y, por lo tanto, debían ser complementados con ingresos de otros cargos públicos, negocios privados, aportes comunitarios o la prestación de servicios personales a los caciques o potentados locales (Vaughan, 2001). En estas circunstancias los profesores "se encontraron cara a cara con sus propias limitaciones y con una vigorosa defensa comunitaria de las prácticas culturales" (Vaughan, 2001: 41) por lo que el proyecto estatal no se concretó sólo desde arriba "sino en el diálogo entre Estado y sociedad (…) en un momento en que el Estado aún era débil" (Vaughan, 2001: 19), lo que posibilitó que la escuela se transformara "en el campo de batalla de negociaciones intensas" (Vaughan, 2001: 19) entre los afanes ideológicos y económicos del Estado y las resistencias e intereses de las comunidades locales.

En definitiva, la escuela fue una construcción común que permitió sostener la hegemonía del Estado a cambio de expresar los intereses locales, realizar mejoras comunitarias y difundir conocimientos, capacidades y conductas productivas modernas (Vaughan, 2001). En medio de este juego de equilibrio entre coerción y consenso, los profesores reformularon y suavizaron las políticas estatales, distantes y ajenas, y defendieron los intereses de las comunidades locales

al interpretar la política en el contexto, una vez que superaron sus propios prejuicios culturales en relación a la población campesina e indígena y comprendieron que la escuela era un proyecto difícilmente sostenible si esta no respetaba las costumbres locales puesto que en muchos casos "[l]a única intromisión considerable que las comunidades [les] permitieron (…) fueron los festivales patrióticos" (Vaughan, 2001: 119).

Por ejemplo, donde los profesores pretendieron sanear cementerios, erradicar ritos mágico-religiosos y combatir el alcohol sólo consiguieron la enemistad de las comunidades, especialmente indígenas, que veneraban a sus antepasados con ceremonias en las que se utilizaba el alcohol con fines rituales (Vaughan, 2001), lo que determinó que en múltiples ocasiones las comunidades solicitaran el despido de los profesores "por motivos de inmoralidad, embriaguez o descuido del deber, cuando en realidad ese maestro acaso había ofendido sus sensibilidades de maneras totalmente distintas" (Vaughan, 2001: 39).

Ante las limitaciones técnicas y económicas, la planificación centralizada o el desinterés estatal por estas poblaciones las comunidades locales de las escuelas rurales de las zonas periféricas o de frontera respondieron con acciones positivas o negativas frente a la escolarización. Las acciones positivas se expresaron en iniciativas de autogestión y cogestión educativas que cuestionaron el predominio ideológico de las élites gobernantes y que canalizaron el despliegue de sus propias tácticas y estrategias para resignificar y apropiarse de la cultura alfabetizadora (Lionetti, 2015) como la construcción, reparación, ampliación, arriendo o donación de terrenos y casas para locales escolares; la adquisición y traslado de mobiliario y material didáctico y el pago de cuentas de servicios y de los salarios y la alimentación de los docentes (Mondaca y Díaz, 2014; Carrasco y Gavilán, 2012; Teobaldo, 2011; González, 1996 y Mendoza, 1993).

Por su parte, las acciones negativas cuestionaron la misma utilidad de la escuela (simulación, tortuguismo, sabotaje, robo, bandidaje, inactividad e inasistencia) y, en general, fueron caracterizadas por las autoridades como síntomas de barbarie y desidia paternal, aunque muchos informes oficiales reconocieron la incompatibilidad entre el tiempo de la escuela y el de las comunidades (determinado por los ciclos económicos de subsistencia), recomendando crear escuelas granjas o escuelas ambulantes (Teobaldo, 2011).

Entonces de la interacción o choque entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal y la capacidad de resistencia de las comunidades locales surgió un arreglo social intermedio (Vaughan, 2001) que posibilitó la convergencia de los intereses de estas y de los profesores que, dado su origen socioeconómico y su experiencia política o sindical, se transformaron en verdaderos articuladores sociales que moderaron su retórica y su acción para ser aceptados o, incluso, para transformarse en caciques, burócratas y emprendedores locales que tuvieron "margen para alterar las relaciones de poder" (Vaughan, 2001: 137) por medio de su activa participación "en los movimientos que exigían al poder central el espacio político que éste negaba" (Artieda, 1993: 332) dado que su espacio de autonomía era reducido debido a su dependencia del Estado "que se ocupaba de ejercer control sobre la producción y circulación del discurso hegemónico (…) que se fortalecía en momentos de crisis al tiempo que se agudizaban tales movimientos de oposición" (Artieda, 1993: 332).

Este régimen de disciplinamiento dificultaba o impedía que los profesores pudieran emanciparse de la razón de Estado (sin enfrentar el estigma de traidor, antipatriota, ácrata, anarquista, comunista o izquierdista) o que simplemente pudieran denunciar las contradicciones "entre la oferta de instrucción y las reales posibilidades de concretarlas" (Silva,

2009: 18) o las irregularidades y los abusos que los afectaban; denuncias o reclamos que, en general, no eran tomados en cuenta o que tenían como resultado medidas administrativas, como traslados o degradaciones (es decir, la baja de sueldos), o acusaciones de diversa índole, como sospecha de "incierta nacionalidad", actitudes antipatrióticas, "comportamiento politiquero" y actividades morales inadecuados, especialmente en el caso de profesoras solteras (Figueroa y Silva, 2006; Silva, 2010).

En consecuencia, la educación en las escuelas rurales ubicadas en las zonas periféricas o de frontera fue más bien una utopía soñada por las élites ya que "[l]as duras condiciones de vida, las inmensas extensiones, las dificultades en las comunicaciones, la precaria estructura institucional [y] el cuasi abandono del poder central, operaron como factores coadyuvantes de la débil estructuración del campo educativo" (Teobaldo, 2011: 65); específicamente, la política de nacionalización se tradujo en la práctica sólo en un discurso que sustentó una política de asimilación construida desde la mirada "civilizatoria" (González, 2002).

En estas zonas periféricas y de frontera el Estado tuvo mayor presencia por medio de funcionarios de nivel medio, orgánicos y cortesanos, que se centraron en el control burocrático del cumplimiento de la normativa educacional, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la conducta de los profesores, pero no mostraron la misma preocupación "en los aspectos relacionados con la creación de escuelas, la construcción de los edificios escolares, el pago de sueldos en tiempo y forma [y] la provisión organizada de los recursos materiales" (Teobaldo, 2011: 368).

---

1. Dirección General de Educación Tacna, 25/02/1928, citado en Aguirre y Mondaca, 2011: 43.

2

# Los grandes tópicos del “problema educacional” entre 1920-1937

## 2.1. La discusión sobre la instrucción primaria obligatoria

Luego de la Guerra del Pacífico (y gracias al auge del salitre), Chile aumentó su gasto público en 2,8 veces (Serrano et al., 2012a) lo que le permitió impulsar la primera gran reforma educacional en la década de 1880, facultándose al Presidente de la República a contratar profesores extranjeros, invertir en equipamiento escolar y ordenar un vasto plan de construcción de escuelas, junto a la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1887), que contribuyó significativamente a la consolidación de una burocracia educativa estatal permanente (Cariman, 2012a).

En concreto, entre 1882 y 1930 la inversión en instrucción pública creció desde un 5,4% a un 14,2% del total del presupuesto nacional; entre 1880 y 1920 las escuelas fiscales se quintuplicaron de 620 a 3.214 (sólo entre 1900 y 1910 se abrieron 1.252 escuelas), aunque los locales escolares arrendados crecieron del 44,1% a un 70,4%, y la matrícula primaria pública se incrementó de 48.794 a 346.386 (sobre una matrícula total primaria de 401.251 niños); sin embargo, en 1920, el 52,9% de la población en edad escolar (852.134 niños) no accedía a la instrucción primaria (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012b).

Ya al comenzar la década de 1930 la población escolar nacional alcanzaba los 886.975 niños, de los cuales 530.217 estaban matriculados en educación primaria (458.953 en escuelas fiscales); había 3.177 escuelas primarias fiscales (37 menos que en 1920) que funcionaban, en general, en locales deplorables; había cerca de 356.000 niños en edad escolar que no asistían a la escuela (40,2% de la población escolar total) (Serrano et al., 2012b) y se calculaba que había 850.000 analfabetos mayores de 9 años[1] o más iletrados (1.887.600) que en 1854 (1.244.838), correspondientes al 44% y el 86,5% de la población (Labarca, 1939).

En este contexto general, el asunto educacional que centró la atención en las dos primeras décadas del siglo XX fue la discusión sobre la instrucción primaria obligatoria, que se desarrolló en medio de un ambiente de crisis moral (corrupción), política (ilegitimidad del régimen parlamentario, militarismo reformista), económica (recesión y decadencia salitrera) y social (huelgas obreras y represión estatal). En 1900 el senador radical Pedro Bannen[2] presentó el primer proyecto en la materia, que fue discutido y aprobado, por unanimidad, por la Comisión de Instrucción Pública, el 11 de junio de 1902 (Illanes, 1991), desatando la furibunda reacción de la mayoría de los parlamentarios conservadores que apelaron al derecho inalienable de los padres para decidir sobre la educación de sus hijos y denunciaron la perversidad de la instrucción pública, argumentando que “tras la instrucción obligatoria diviso la enseñanza laica, y con la enseñanza laica veo al pueblo sin religión y sin freno”[3].

Los opositores al proyecto argumentaban que la educación no era la panacea a los males de la sociedad, que no era posible ni deseable obligar a los padres a enviar a sus hijos si estos no tenían cómo vestirlos y alimentarlos, que la compulsión no funcionaba automáticamente, que la obligatoriedad sólo propiciaba una indebida intromisión del Estado, que el período

de obligatoriedad propuesto era muy extenso (4 años en las escuelas urbanas y 3 en las escuelas rurales), que la educación chilena estaba muy adelantada y no requería de este tipo de medidas, que la obligatoriedad era redundante pues ya estaba establecida en el Código Civil[4] y que simplemente no había recursos públicos para asumir ese compromiso (Illanes, 1991).

En relación a estas críticas, el senador Bannen les reprochó a sus colegas parlamentarios que estos argumentos contra la compulsión no se habían utilizado en absoluto cuando se aprobó (ese mismo año) la ley de servicio militar obligatorio que incluía la instrucción elemental forzosa. En definitiva, los conservadores eran más bien partidarios de aumentar y extender el sistema de subvenciones por alumno a las escuelas particulares (Illanes, 1991).

Paralelamente, diversos actores educativos organizaron múltiples eventos para abogar por la obligatoriedad escolar: en 1889 se realizó el Primer Congreso Nacional Pedagógico y la Obligatoriedad de la Enseñanza Primaria que concluyó que su implantación "no era razonable por ahora", sugiriendo la implementación gradual y relativa (Illanes, 1991); en 1902 el Congreso General de Enseñanza Pública proclamó la imperiosa necesidad de la obligatoriedad escolar; en 1904 la Asociación de Educación Nacional (AEN, en adelante) se pronunció en el mismo sentido y en 1918 un Comité Ciudadano Pro Instrucción Primaria Obligatoria (formado por la Federación de Profesores de Instrucción Primaria y la AEN, entre otras organizaciones) abogó por la sanción definitiva del proyecto de ley (Núñez, 1986). También los obreros impulsaron decididamente la obligatoriedad escolar; por ejemplo, el Congreso Social Obrero de 1901 exigió su pronta aprobación (que reiteró en 1905), junto a la creación de doscientas escuelas nocturnas y el despacho del proyecto de mejoramiento, ascensos y aumentos de sueldos del magisterio (Illanes, 1991; Monsalve, 1998a).

En 1909 se presentaron otras iniciativas legislativas

(proyecto Oyarzun, radical, y proyecto Torrealba, demócrata) que intentaron conciliar los temas en disputa. Por ejemplo, ambos proyectos incluyeron el establecimiento de “Cantinas Escolares” para alimentar a los niños indigentes. Un año más tarde, 1910, y a pesar de la oposición de los conservadores que argumentaron que no era deseable discutir un asunto controversial en el año del Centenario de la República, se reactivó la discusión de la obligatoriedad escolar. En esta coyuntura, se incluyó la indigencia de los padres como causal de eximición de la obligatoriedad, considerando que para las familias pobres era mucho más importante “alimentar al hijo que educarlo, porque está primero vivir que filosofar”[5] y que la opción de que el Estado financiara la alimentación escolar era algo “inaceptable”[6], ya que luego del alimento exigirían otros beneficios y el Estado terminaría convertido en un padre omnipresente; incluso los conservadores invocaron a Robespierre[7] para ejemplificar la perversión estatal que, según ellos, se escondía detrás de la obligatoriedad escolar.

Ya en 1917 se reavivó la discusión sobre la obligatoriedad escolar primaria. En mayo el diputado conservador Rafael Gumucio presentó un proyecto de reforma para brindar rango constitucional a la obligatoriedad escolar, resguardando el derecho paterno a la elección del tipo de escuela y enseñanza, y en agosto el diputado liberal Manuel Rivas presentó otro proyecto de conciliación sin éxito (Illanes, 1991; Serrano et al., 2012b). No obstante, un año más tarde (1918) se reunieron las condiciones políticas para su definitiva discusión legislativa cuando la Alianza Liberal (liberales, demócratas, radicales) obtuvo la mayoría en ambas cámaras y 41 diputados radicales, con el patrocinio del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Pedro Aguirre Cerda, y el inspector general de Instrucción Primaria, Darío Salas, presentaron un proyecto de ley (basado en una propuesta incluida en el libro “El Problema Nacional” del mismo Salas).

Durante la discusión del proyecto, los conservadores argumentaron que el sistema escolar no tenía la capacidad para acoger a todos los niños en edad escolar si la obligación se hiciera efectiva (problema de oferta), mientras que los radicales replicaron que había escuelas vacías porque los niños no podían acceder a ellas (problema de demanda)[8]; por lo tanto, la discusión se centró en si la responsabilidad era de los padres y tutores que no enviaban a sus hijos o pupilos a la escuela o si era del Estado que no aprovisionaba el número suficiente de escuelas (Serrano et al., 2012b).

Para remontar la situación, el ministro del ramo auspició el 23 de mayo de 1919 una propuesta de transacción presentada por los liberales oficialistas (otra facción disidente se había acercado a los conservadores) la que fue acogida por los conservadores (fortalecidos por esta división) que en junio se allanaron a discutir y aprobar el proyecto, bajo el liderazgo del senador Barros Errázuriz, el mismo furibundo diputado anti obligacionista de 1910, que llamó a aceptarla sin dilaciones (Illanes, 1991).

Este cambio de actitud se asoció a una política de contención frente al peligro que representaba el triunfo de la Revolución Rusa en 1917 (Illanes, 1991) en medio de la creciente movilización obrera y la "cuestión social" que generalizó entre las élites la alarma del "peligro social" y la idea de que a las clases populares se les debía imponer una serie de presiones e imposiciones para ser controladas e incluso recluidas en "Escuelas, Liceos, Iglesias, Cárceles, Centros de Beneficencia, Cuarteles y aun Círculos de Obreros y Universidades Populares" (Salazar, 1987: 105)[9].

La transacción implicó que los primeros cuatro años de la enseñanza primaria (de seis) debían ser obligatorios y gratuitos; que los padres podían cumplir esa obligación en escuelas públicas o privadas subvencionadas (Serrano et al., 2012b); que las escuelas públicas debían impartir la asignatura de doctrina

y moral cristiana la que podía ser dictada directamente por sacerdotes y que los padres o tutores podrían eximir a sus hijos o pupilos de esta enseñanza. Además, el proyecto no incluía la causal de indigencia como excusa para que los padres pudieran eximirse de la obligatoriedad y establecía que las municipalidades y el Estado concurrirían a la alimentación escolar mediante las Juntas Comunales de Educación, pero en el Senado se suprimieron todas las disposiciones sobre alimentación y sanidad escolar[10](Illanes, 1991).

En definitiva, no se hizo mucho más que consagrar la práctica de conceder una subvención por asistencia media a las escuelas privadas establecida en 1907 bajo el gobierno de Pedro Montt ($25 anuales) que en ese momento fue duramente criticada por la AEN que señaló que mientras se recortaban los recursos públicos para las escuelas fiscales corriendo el riesgo de que estas quedaran vacías, se establecía un esquema de financiamiento que permitiría a las escuelas particulares atraer niños con regalos, premios, ropa y hasta dinero incentivando a que los "negociantes sin aspiraciones de cultura nacional y quizás sin moralidad ni condiciones ni elementos para la enseñanza, se dedicasen a abrir escuelas como se abren bodegones (…) especulando sobre la base de la subvención a tanto por cabeza"[11].

Finalmente, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO, en adelante), bautizada como la "Ley Salvadora" (se supuso que iba a redimir al pueblo de su condición de ignorancia y oscurantismo), fue aprobada el 26 de agosto de 1920, hecho que fue celebrado con euforia por las autoridades educacionales. El director general de Educación Primaria, Darío Salas, indicó que ese día merecía "grabarse en los anales de nuestra historia, lo mismo que en el corazón de cada ciudadano, con indelebles caracteres, como la de un suceso trascendental i digno de perenne recordación"[12] e instruyó a todas las autoridades educacionales del país a que una vez que

recibieran oficialmente la noticia izaran la bandera nacional, entonarán cantos patrióticos e informaran a los alumnos sobre el significado de esta ley en las escuelas; además, les solicitó conseguir que las parroquias replicaran sus campanas, los bomberos hicieran sonar sus sirenas y el comercio embanderara sus locales.

Pero a pesar de la euforia de las autoridades educacionales, hubo voces más cautas que señalaron que "[n]ada sacamos con votar una lei si después sólo va a quedar escrita en el papel y no podrá aplicarse"[13], porque esta sólo habría sido "un producto de grupos de intelectuales que presionaron 'desde arriba'" (González, 2002: 218) y que, por lo tanto, "ha dejado sentir en la práctica múltiples y graves inconvenientes"[14], cuestionando su improvisación, su inaplicabilidad y su falta de financiamiento; además, de haberse aprobado sin la debida capacitación de los profesores, sin un número suficiente de profesores y escuelas, con problemas severos de infraestructura escolar, sin considerar las necesidades de alimentación y vestuario de los niños y en plena crisis económica.

Estos aspectos determinaron que durante la década de los años veinte el "problema educacional" fuese abordado como un campo de experimentación en el que los diversos gobiernos, oscilando entre la apertura democrática o el más puro autoritarismo, ensayaron una serie de iniciativas de reforma que no lograron corregir sus limitaciones y obstáculos de fondo ya que en la práctica no fue posible implementar la LIPO pues nunca hubo ni voluntad política para refrendar las obligaciones escolares de los padres y tutores, de las municipalidades y de los propietarios agrícolas e industriales ni se dispusieron de los recursos necesarios para resolver o al menos morigerar la situación de pobreza e indigencia infantil masiva, la insuficiencia y el mal estado de los locales escolares y el problema de la educación rural (Cariman, 2012a; Cariman,

2012b).

## 2.2. Pobreza e indigencia infantil

A principios del siglo XX la mayoría de los niños sufrían un severo problema de pobreza, indigencia, vagancia, delincuencia y mortalidad que se arrastraba desde hacía décadas. Por ejemplo, en 1900, el 63% de los cadáveres sepultados en el Cementerio General de Santiago correspondieron a niños (10.889 de 17.258) (Illanes, 1991) y el nivel de mortalidad infantil alcanzó, en 1909, al 26% de los niños entre cinco y catorce años; mientras tanto en el país se barajaron las alternativas de recluir a los niños y adolescentes en la milicia (la ley de servicio militar obligatorio se aprobó en 1900) o entregarles instrucción primaria obligatoria (proyecto fuertemente resistido y postergado por un par de décadas). Frente a esta realidad, los esfuerzos de médicos, profesores, políticos y filántropos permitieron lograr, desde inicios del siglo XX, avances puntuales y acotados, pero gran parte de la clase política se negó sistemáticamente a que el Estado interviniera directamente en la resolución de tan acuciantes problemas.

Así, en 1900 se creó, por iniciativa de médicos, el Patronato Nacional de la Infancia como respuesta a una epidemia de sarampión y tos convulsiva en 1899 (Molina, 2010) y en 1901 se presentó un proyecto de ley para prohibir el trabajo para menores de 12 años y el trabajo femenino en el subsuelo y para fijar la semana laboral de 10 horas, al tiempo que se creó el Servicio Médico Dental de las Escuelas Primarias de Santiago, propuesta por la doctora Eloísa Díaz (directora del Servicio de Inspección Médica de las escuelas públicas de Santiago, desde 1898) quien, además, propuso crear una Sociedad Protectora para niños pobres de las escuelas públicas de Santiago (con farmacia, atención médica, alimentación y vestuario), convencida de que existía una relación directa entre

la pobreza y el ausentismo escolar (Illanes, 1991) y que, por lo tanto, era “obra de justicia y de estricto patriotismo, el tratar de socorrer de todos modos a los niños desvalidos que concurren a nuestras escuelas públicas, proporcionándoles algún alimento y si es posible, el vestuario” (Eloísa Díaz, 1905, en Monsalve, 1998b: 23-24).

Más tarde, durante la segunda década del siglo XX, se organizó el Cuerpo Médico Escolar e Inspección Médica para escuelas de Santiago y Valparaíso (1911), se realizó el Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia (1912), se dictó la Ley de Protección a la Infancia Desvalida (1912), se fundó la Junta de Beneficencia Escolar (1916) y se realizó el Primer Congreso de Beneficencia (1917) (Illanes, 1991), evento en el que se discutió si la salud era un asunto de caridad privada o era un deber directo del Estado, por cuanto el Estado aportaba con dos tercios de los recursos que sustentaban a la beneficencia (Molina, 2010).

En relación a la alimentación escolar, recién en 1907 el gobierno incorporó un ítem en el presupuesto nacional para los niños indigentes que asistieran a las escuelas primarias de aplicación anexas a las Escuelas Normales de Santiago (otra iniciativa de Eloísa Díaz), como primer esfuerzo fiscal, distinto de la caridad y la beneficencia privada (Illanes, 1991); no obstante, el Congreso suprimió el ítem en los años 1909 y 1911, razón por la que la AEN inició una campaña para crear rentas propias para la educación primaria y normal y así no depender de los vaivenes del presupuesto fiscal ordinario ni de los avatares políticos. En el intertanto, en 1908 se organizó la primera Gota de Leche en Chile, la Sociedad de Escuelas de Proletarios comenzó a entregar desayuno en sus escuelas y se organizó la Asociación Olla Infantil. Por su parte, en 1913 se abrieron las primeras Cantinas Escolares en 11 escuelas públicas, aunque estas fueron cerradas en 1915 nuevamente por razones presupuestarias (menores ingresos salitreros)

(Illanes, 1991).

Finalmente, sólo en 1917 fue posible aprobar un ítem de alimentación escolar, pero con apenas $15.000 para un liceo de niñas en Santiago y se autorizó a las municipalidades cabecera de Departamentos a cobrar impuestos por un 0,5% adicional para atender la alimentación de las escuelas públicas, a la par que el gobierno formó una comisión para estudiar la instalación de Cantinas Escolares (Illanes, 1991). En paralelo, diversas organizaciones sociales se agruparon en 1918 para formar la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional que, en su primera "marcha del hambre" (noviembre de 1918), exigió alimentación para los niños de las escuelas primarias públicas (Illanes, referida por Molina, 2010).

Luego de la promulgación de la LIPO (1920) la acción asistencial del Estado pretendió ser más orgánica y coordinada y se realizaron diversos esfuerzos para combatir la pobreza y la indigencia infantil, especialmente durante la segunda mitad del decenio cuando "[l]a alianza de los sectores médicos y de los militares de esa época situados en abierta ruptura con la élite oligárquica y como expresión de los sectores medios emergentes se construyó en factor decisivo" (Molina, 2010: 63) para establecer las bases de un Estado asistencial que pretendió hacerse cargo de la "cuestión social", ignorada y postergada, en general, bajo el régimen parlamentario.

Durante este decenio se realizó el Segundo Congreso de Beneficencia (1922)[15]; se presentó un proyecto de ley para crear un Ministerio para la Defensa de la Salud Pública y un proyecto de ley de Seguro Social Obligatorio contra la Enfermedad y la Invalidez (1922) (Molina, 2010); se efectuó en Santiago el IV Congreso Pan Americano del Niño (1924); se creó el Ministerio de Salubridad, Asistencia Social, Previsión Social y Trabajo (1924); se creó el Instituto de Salud Escolar (1928), que a los pocos meses fue convertido en el Departamento de Educación Sanitaria; se promulgó la Ley

sobre protección de menores abandonados, en peligro material o moral y delincuentes, que creó la Dirección General de Protección de Menores (1929); y se estableció la obligación de los médicos de la Dirección General de Sanidad de atender el servicio escolar primario (1929) (Illanes, 1991).

Además, en 1928 se crearon las Juntas Comunales de Auxilio Escolar (Decreto. 5.319, del 31 de octubre), en reemplazo de las Juntas Comunales de Educación (que fueron establecidas en la LIPO de 1920 sin facultades en alimentación y sanidad escolar) para vigilar y asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad y promover y organizar los servicios de alimentación y otros auxilios escolares para las escuelas públicas, mediante aportes proporcionales del Estado, las municipalidades y particulares.

Pero nuevamente los buenos propósitos chocaron con las dificultades económicas pues a pesar de que a fines de 1929 el gobierno informaba que se habían ya constituido 350 Juntas, en la práctica estas no llegaron a operar debido a las tensiones políticas entre el gobierno central y los gobiernos locales, ya que las Juntas se configuraron como agencias estatales espacialmente descentralizadas (Rengifo, 2018), y a los severos recortes presupuestarios dispuestos como consecuencia de la crisis iniciada en 1929 que no hizo más que empeorar las condiciones de vida de los niños en edad escolar. Por ejemplo, en 1933 un informe oficial calculó que en el país había aproximadamente 70.000 niños que se criaban sin padres ni tutores y más de 300.000 niños que no acudían a las escuelas (Cariman, 2012a) por falta de locales, de materiales y de profesores “y porque sufren tanta indigencia que les [era] materialmente imposible llegar a la escuela”[16] y cuando lo hacían, los profesores debían “educar a niños hambrientos y desnudos que en realidad no [eran] tales, sino piltrafas humanas”[17].

Dos años más tarde, en 1935, el gobierno, con la

colaboración de la sección de Higiene de la Sociedad de las Naciones, realizó un estudio representativo a nivel nacional que determinó que el 37,2% de las familias sufría déficit alimentario grave, el 12% de las familias estaban subalimentadas y el 54% de los niños de los hogares de más bajos ingresos no asistía a la escuela; además, en una submuestra de 181 alumnos de escuelas primarias de Santiago se detectó que sólo 29 recibían alguna ración de alimentos en la escuela. En consecuencia, el informe respectivo recomendó al gobierno realizar acciones para aminorar las deficientes condiciones de la alimentación popular (Rengifo, 2018).

Por lo tanto, "la premisa de [la] escolarización masiva (…) enfrentó una barrera biológica" (Rengifo, 2018: 165) y económica ya que "la pobreza permanecía enquistada como la principal barrera a la expansión de la escolaridad" (Rengifo, 2018: 167) y como la más importante causa de la deserción temprana. En estas circunstancias, "[l]os niños de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria abandonaron la escuela y volvieron a pisar los adoquines de la calle. A mendigar, a lustrar, a acarrear, a jugar y tomar, a trabajar" (Illanes, 1991: 127); en definitiva, a sobrevivir o luchar por la vida.

Frente a esta realidad, que afectó incluso más allá de los hogares y familias pobres o indigentes, la acción asistencial se articuló en diversas iniciativas de profesores, padres y apoderados, y la sociedad en general, que se orientaron a enfrentar el recrudecimiento de la situación: se crearon Sociedades Protectoras de Estudiantes, Consejos de Bienestar, Ligas de Estudiantes Pobres y Redes de Restoranes Escolares, configurándose un nuevo tipo de organización solidaria entre pares, distinta de la tradicional caridad o beneficencia, como la Sociedad de Ollas Infantiles, que llegó a contar con 31 secciones en escuelas públicas y particulares en las que brindaba 114.000 raciones mensuales de desayuno o almuerzo (Illanes, 1991).

Mientras, la acción estatal era prácticamente inerte y se limitó a medidas administrativas y legislativas, tradicionales e indirectas. En 1931 se creó el Ministerio de Bienestar Social, que fusionó todos los servicios sociales existentes y transformó a los médicos en funcionarios (Molina, 2010), y el director general de Educación Primaria realizó un cuestionario en todas las escuelas públicas para reunir datos que permitieran organizar de mejor forma los servicios de asistencia social (Illanes, 1991); por su parte, en 1932 (durante la efímera República Socialista) se creó el Ministerio de Salubridad Pública (orientado a establecer una "dictadura sanitaria") que logró pervivir hasta 1936 (Molina, 2010).

Ya en el segundo gobierno de Alessandri (1932-1938) se tipificó el delito de "abandono de familia", se presentó un proyecto de reforma de la ley de alcoholes para destinar el incremento de impuestos a la alimentación escolar, se realizó una campaña de "colocación familiar", se distribuyó una "guía informativa" con los organismos de beneficencia y asilo existentes, se decretó que las municipalidades debían aportar un 0,5% anual de sus ingresos al desayuno escolar en las escuelas fiscales primarias de su jurisdicción y se estableció un ítem en el presupuesto para desayuno escolar (Ley N°5.656), consistente en $1.000.000 para la alimentación de niños indigentes de las escuelas primarias públicas y particulares; pero todo "olía a paliativos y más que nada a iniciativas parciales, esporádicas, hechas al borde del abismo. El gobierno sólo se sumaba a la acción de la beneficencia" (Illanes, 1991: 136).

En definitiva, ninguna medida apuntó a resolver el fondo del problema por lo que en 1937 abundaban en la prensa los titulares y las notas que informaban que, aproximadamente, 13.000 niños en el país eran vagabundos, 20.000 habrían pasado por el Juzgado de Menores entre 1929 y 1937, que el 80% de los detenidos por asaltos, homicidios y robos (en abril)

eran menores (Illanes, 1991) y que la mitad de los fallecidos en el país en aquel año fueron menores de dieciséis años (Rengifo, 2018). Por otra parte, en un operativo médico, realizado en 22 escuelas primarias de Santiago por la Dirección General de Sanidad, se detectó que, de 2.882 escolares controlados, apenas 262 estaban sanos (de los enfermos, 824 se alimentaban mal, 269 comían muy mal y el resto simplemente carecía de alimentación)[18].

Ante esta situación, en la Cámara de Diputados se consideró que la instrucción obligatoria era una "burla" ya que "[e]l Estado obliga al niño a educarse; pero no le proporciona los medios suficientes para hacerlo[19] y si llegan a ella lo hacen "raquíticos, lentos, sin voz ni memoria, descalzos, cubiertos de harapos"[20] y, en consecuencia, se votó un proyecto de acuerdo para solicitar al gobierno aumentar los recursos destinados a la alimentación escolar de $1.000.000 a $5.000.000 (aunque el gobierno ya había decidido aumentar este ítem de $1.000.000, aprobado en 1935, a $7.000.000) y agregar una partida de $5.000.000 para vestuario de escolares indigentes; además se presentó una indicación para aumentar de 0,5% a 5% el presupuesto municipal destinado a alimentación y vestuario escolar (Cariman, 2012a).

En respuesta a estas solicitudes el ministro de Educación informó que el gobierno había acordado combatir decididamente la indigencia escolar, reconociendo que no era posible mejorar el sistema educativo con estudiantes enfermos y mal alimentados, y anunció que para 1938 se incrementaría la alimentación escolar, se reorganizaría el Auxilio Escolar y se establecería un servicio de visitadoras sociales; mientras que para el año en curso (1937) se iban a destinar $600.000 adicionales para desayuno escolar (Cariman, 2012a), lo que fue considerado como una medida irrisoria ya que sólo "un Embajador de lujo del Partido Conservador (…), cuesta más de dos millones de pesos al año"[21]. Por lo tanto, en 1937 el

problema de la indigencia infantil y escolar no se había enfrentado frontalmente pues "[l]a voz de los niños sin escuela, el clamor de los analfabetos que viven como bestias, las aspiraciones humanitarias de los maestros y de todo el pueblo, no [habían] llegado a conmover a nuestros hombres de gobierno"[22].

## 2.3. Locales escolares insuficientes y en mal estado

Luego del gran impulso educacional de la década de 1880 que permitió, entre otros logros, aumentar significativamente la inversión pública en instrucción primaria de $471.683, en 1880, a $3.771.612, en 1890 (valor moneda de 1890) y aumentar el número de escuelas públicas de 620, en 1880, a 1.403, en 1899 (Serrano et al., 2012a), no se hizo en el país otro esfuerzo de igual magnitud; a pesar de que en 1915 se autorizó al Presidente de la República a invertir hasta $ 12.000.000, hasta por 10 años, en edificación de escuelas públicas (las "escuelas Riesco" fueron "una gota de agua en el océano", según Salas, 2011: 184) y de que en la propia LIPO (1920) se autorizara al presidente de la República para invertir hasta la suma de $12.000.000, hasta por cuatro años (y emitir bonos de deuda interna, por la misma cantidad y años), en construcción de escuelas, aumento de personal, arriendo de locales y adquisición textos y útiles y mobiliario.

Sin embargo, el ritmo de construcción de escuelas no fue a la par con el aumento de la población escolar y la matrícula, lo que implicó que en 1920 el 70,4% de las escuelas fiscales funcionaron en locales arrendados (Serrano et al., 2012b) y que en 1926 no había fondos para instalar unas 120 escuelas aprobadas ni para dotar de mobiliario y material didáctico a las escuelas existentes[23], porque esencialmente lo que faltaba era "dinero, dinero y dinero"[24], aunque en paralelo el Estado destinaba ingentes recursos para financiar el arriendo de locales para las escuelas fiscales, ítem que osciló entre los

$5.627.445, en 1930 (Ponce de León, 2018) y los $4.900.000, en 1937[25].

El problema del déficit de locales escolares fiscales fue reconocido oficialmente en 1928 cuando el Presidente de la República, Carlos Ibañez, señaló que el problema clave que impedía la efectiva implementación de la obligatoriedad escolar era la edificación escolar (Ibañez, 1928), por lo que anunciaba el inicio del mejoramiento de los locales escolares y, un año más tarde, informaba que la edificación escolar había "recibido un primer y vigoroso impulso del Gobierno" con la firma de un contrato con "The Foundation Company" para la construcción y reparación de cerca de 600 escuelas en el plazo de cinco años (Ibañez, 1929); pero, finalmente, en 1931, el mismo mandatario informó que ese plan "[d]esgraciadamente ha quedado a medio camino por la crisis financiera" (Ibañez, 1931).

Esto determinó que en 1934 la mayoría de las actividades escolares en el país se desarrollaba "en pocilgas que llaman escuelas y que no utilizarían para caballeriza los señores feudales de este país"[26], por lo que el gobierno prometió que "en un proyecto próximo se tratará de consultar cifras globales (…) que permitan la satisfacción de esta necesidad tan sentida de ir mejorando la edificación escolar"[27]. No obstante, sólo debido a la solicitud urgente de fondos para un plan de edificación escolar (25 de junio de 1935) dirigida directamente al presidente de la República por el influyente director general de Educación Primaria, Claudio Matte, se nombró (Decreto 6.022) una comisión para proponer una solución definitiva al problema de la edificación escolar (Cariman, 2012a).

El informe de esta comisión (entregado el 14 de noviembre de 1935) se transformó en un proyecto de ley que fue presentado al Congreso Nacional en diciembre. En la discusión de este proyecto se reconoció explícitamente el estado deplorable de la mayoría de las 3.144 escuelas primarias

públicas (568 eran de propiedad fiscal y 67% eran arrendadas) [28], calificadas como “tolderías de gitanos”, “muladares”, “ratoneras”, “pocilgas”, “chozas”, “mataderos humanos” y “ranchos o conventillos insalubres”. La solución propuesta en el proyecto fue la creación de una sociedad anónima denominada Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales (aprobada como Ley N°5.989, de 1936), que tendría una duración de 30 años, que actuaría de acuerdo a un plan de edificación escolar aprobado anualmente por el Presidente de la República y que tendría un capital mixto de $210.000.000 ($70.000.000, de aporte fiscal); además, se estableció que el Fisco debía arrendar los locales con un canon equivalente al 8% del capital invertido, garantizar un dividendo de 7% anual a la inversión privada y, en caso de liquidación de la sociedad, debía adquirir los locales (Cariman, 2012a).

La iniciativa fue considerada como un avance importante para aminorar el problema del déficit de edificación escolar, aunque se cuestionó el “negocio sin riesgo” entregado a los inversionistas y, especialmente, la eximición de hecho de la obligación de construir escuelas de parte de los grandes propietarios agrícolas que contemplaban los artículos aún pendientes de la LIPO. En la ley 5.989 se estableció en su artículo 4° que no podría destinarse menos de un 75 por ciento de lo que se invirtiera en la construcción de escuelas primarias ni más de un 25 por ciento en la construcción de establecimientos de educación secundaria, especial, técnica y de protección de menores (Cariman, 2012a).

Durante esta discusión se pretendió incluir una cuota especial a la educación secundaria y universitaria lo que fue inmediatamente cuestionado bajo el argumento que en el país siempre se había postergado a la educación primaria pues mientras que el presupuesto para la construcción de escuelas primarias había sido de $730.000 (1935), $640.000 (1936) y $350.000 (1937), para la educación secundaria, universitaria y

especial había sido de $6.235.000, $7.660.000 y $5.400.000, para los mismos años, con lo que afirmaron que se cometía una grave injusticia con la educación primaria pues "[h]asta este momento no se tiene sino 20 millones para la construcción de escuelas primarias; y, sin embargo (…) se destinaron 20 millones para la construcción de un solo edificio para una escuela universitaria en Santiago [Hospital Clínico de San Vicente]"[29].

## 2.4. El asunto de la educación rural

El sistema escolar rural se había comenzado a organizar en Chile en 1871, cuando se distinguió entre escuelas elementales urbanas y rurales. Posteriormente, en 1881, se estableció que se debía abrir y mantener una escuela mixta y elemental en todos los lugares y aldeas de 300 a 600 habitantes en un radio de 2 kilómetros (en 1899 esa cifra se aumentó a 1.000 habitantes), una escuela mixta en las aldeas y lugares de 1.500 a 2.000 habitantes y una escuela de niñas en los lugares y aldeas de entre 2.500 y 3.000 habitantes; pero en 1895 las 255 municipalidades existentes sólo habían fundado 42 escuelas mixtas (Serrano et al., 2012b) debido a que, en su gran mayoría, "los alcaldes solían ser los propios terratenientes, que no se interesaban por la escuela y eludían la participación de la comuna" (Labarca, 1936: 174).

Además, la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales y el aumento en la proporción de escuelas por habitantes incrementaron "la tendencia constante de expandir la escuela en los sectores urbanos, posponiendo soluciones de igual nivel respecto del sector rural" (Monsalve, 1998c: 207); por otra parte, también se fue incrementando la diferencia salarial entre los profesores según modalidad de escuelas y, en consecuencia, la demanda de igualación de sueldos de parte de los profesores rurales.

Si bien entre 1880 y 1930 las escuelas públicas rurales

aumentaron de 365 a 2.306 (mientras que las escuelas urbanas aumentaron de 255 a 871) (Serrano et al., 2012b) y que todavía en 1936 la educación rural concentraba un 66% de las escuelas públicas registradas (2.173 escuelas de un total de 3.309) (Labarca, 1936), el número de escuelas rurales no fue suficiente para atender la demanda potencial y estas, en general, funcionaron "sin edificio propio, sin materiales de enseñanza, sin recursos, sin ni siquiera una huerta en que enseñar objetivamente algunas técnicas agrícolas, sin maestros especialmente preparados, sin una orientación vigilante, atenta y benévola de las autoridades" (Labarca, 1936: 174)

Para hacer frente específicamente al problema del déficit crónico de escuelas rurales tanto en el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1919 como en la LIPO (1920) se establecieron disposiciones que obligaban a propietarios agrícolas y empresas a sostener escuelas con un mínimo de población escolar, pero los artículos referidos a esta obligación nunca fueron refrendados legislativamente. Específicamente, en la LIPO se estableció que todo dueño de propiedad agrícola avaluada en más de 15.000 pesos, con una extensión no menor de 2.000 hectáreas y con una población escolar mayor a 20 niños debía mantener a su cuenta una escuela elemental, con el aporte de una subvención anual por asistencia media de 25 pesos por alumno[30], so pena de una multa de $1.000.

Por su parte, en el proyecto de reforma de la LIPO de 1924 se consideró modificar esta obligación por la cesión gratuita al fisco de un edificio y un terreno no inferior a media hectárea para las funciones escolares[31], ya que la triple condición (avalúo, extensión y población escolar) en la práctica nunca se pudo verificar "porque generalmente los señores terratenientes argumentaban que si contemplaba la condición primera, faltaba la segunda y la tercera, y se cumplía esta última, fallaba la primera"[32], por lo que en diversos intentos de reforma se desechó el criterio de la extensión, se mantuvo el de población

escolar, pero se modificó el del precio ($800.000, en 1927 y $200.000, en 1929) (Cariman, 2012b).

En 1929, el gobierno pretendió nuevamente fijar el texto definitivo de la LIPO (mediante el Decreto con Fuerza de Ley, N °5.291, del 22 de noviembre de 1929), pero la Contraloría General de la República (CGR en adelante) objetó los artículos referidos a las obligaciones materiales de los grandes propietarios agrícolas (y empresas) porque, según su criterio, se imponían contribuciones que sólo podían ser dictadas por el Congreso Nacional. A pesar de ello, el texto de la LIPO fue publicado el 19 de mayo de 1930, luego de casi una década de debate sobre aspectos puntuales de su implementación, supeditando la entrada en vigencia de los artículos que establecían obligaciones escolares para los propietarios agrícolas y los industriales a una posterior aprobación legislativa (Cariman, 2012b).

Luego, en agosto de 1930, el gobierno solicitó nuevamente (sin éxito) al Congreso Nacional la ratificación de las disposiciones pendientes, argumentando que las obligaciones contempladas para los propietarios agrícolas no constituían contribuciones o impuestos, sino sólo servidumbre o limitaciones al derecho de propiedad en beneficio colectivo permitidas expresamente en la Constitución Política, pero estas nuevamente fueron bloqueadas por lo que no fue posible resolver el problema de la edificación escolar en el ámbito rural, donde aún se concentraba la mayoría de la población analfabeta del país (Cariman, 2012b), a pesar de que el Presidente de la República declaraba en 1931 que en los campos “se ha contado con la cooperación de los vecinos y propietarios agrícolas, quienes, en general, facilitan con patriótico desprendimiento los terrenos y locales necesarios para instalar escuelas” (Ibañez, 1931).

En la discusión parlamentaria los opositores a las obligaciones escolares de los propietarios agrícolas argumentaron que estas (terreno, escuela, remuneraciones, útiles y enseres) podrían “no sólo duplicar, sino triplicar las actuales contribuciones [lo que] en el terreno de la práctica sería humanamente imposible de realizar [y sería] la manera más fácil de enviar a los agricultores a la bancarrota”[33], puesto que la legislación pretendía imponer una disposición que haría gravitar sobre los agricultores “la más onerosa, y más desproporcionada de las contribuciones”[34], que podría tener como consecuencia, paradójicamente, el empeoramiento de las condiciones de vida de los campesinos y sus familias pues los agricultores se verían en la necesidad de despedir a los trabajadores con hijos para disminuir la población escolar de sus predios (Cariman, 2012b).

Para evitar estos catastróficos resultados, los parlamentarios defensores de los intereses agrícolas propusieron eliminar las obligaciones o entregar subsidios (para arrendar y mantener locales) y facilidades a los agricultores (contratar a personas de confianza y pagar en especies); solicitudes que provocaron las sospechas de quienes sostenían que si el agricultor proponía y pagaba al profesor, cedía el terreno y el edificio y proporcionaba los útiles y las herramientas de trabajo “no habrá medio de impedirle que intervenga y que dé rumbo a la enseñanza de su escuela”[35], por lo que defendieron el establecimiento de una contribución de los propietarios rurales para formar un fondo para la educación rural[36].

Una modalidad específica de escuela rural que adquirió importancia a fines de la década de 1920 fue la escuela granja creada formalmente en 1928 (dentro de la categoría de escuelas experimentales) junto a la escuela normal rural (cuatro años de estudios, con enseñanza primaria completa), con el fin de brindar “un carácter más definido y útil para la

agricultura e industrias agrícolas" (Ibañez, 1931) y contribuir al desarrollo de la educación vocacional incorporada en la enseñanza primaria en 1929 (mediante el DFL 5.291). Para impulsar las escuelas granjas, el gobierno contrató a Emilio Planck, quien llegó a Chile en 1929 con el fin de organizar escuelas granjas en Isla de Maipo, Chillán y Valdivia (Mayorga, 2018).

Pero sólo una vez que la crisis económica iniciada en 1929 se manifestó de manera más directa y brutal, entre 1931 y 1932, los temas relacionados con la realidad campesina y la producción agrícola comenzaron a tomar fuerza en la arena económica y política. Entonces, asuntos como la colonización agrícola, la socialización de tierras productivas, la creación de centros productivos, la radicación de campesinos y desempleados en tierras fiscales y la creación de escuelas granjas comenzaron a cobrar relevancia como alternativas para absorber población cesante y aumentar la producción de alimentos y atenuar el déficit de subsistencias (Valdivia, 2017) para salir del atolladero económico a través de iniciativas de fomento productivo.

De esta forma, superada la fase más crítica de la crisis económica y la inestabilidad política, se tomaron acciones concretas para el desarrollo de la educación rural con la creación de la Sección de Educación Rural, en la Dirección de Educación Primaria (1932), la organización del primer curso para profesores de escuelas granjas (1933), el nombramiento oficial de las primeras 6 escuelas granjas del país (1934)[37] y la creación de una comisión para proponer programas de estudios de escuelas rurales (1934), encabezada por Amanda Labarca, Moisés Mussa y Domingo Valenzuela.

Específicamente esta comisión confeccionó cartillas agrícolas para ser usadas por el profesorado rural (Mayorga, 2018) y elaboró una guía didáctica que definió los métodos de enseñanza más pertinentes para la realidad rural de acuerdo a

una política educativa orientada a “ayudar al enaltecimiento de nuestras clases campesinas” (Labarca, 1936: 199). Además, propuso establecer un sistema de educación rural compuesto de escuelas primarias rurales (escuelas granjas) o escuelas elementales completas con sección vocacional agrícola, misiones ambulantes dependientes de las Escuelas Normales y Escuelas Normales rurales con una formación de dos o dos años y medio más un período de práctica de dos años para formar “técnicos en el oficio, industria, arte o ciencia que enseñaran, gentes conocedoras y amantes de su terruño, dotadas de espíritu progresista, capaces de resolver los problemas económicos de su ambiente” (Labarca, 1936: 183) y con capacidades para administrar escuelas granjas con programas flexibles, adaptables y experimentales y que pudieran auto financiar los gastos de alimentación del personal docente y de los alumnos y de conservación y la mejora de las instalaciones.

Pero el mayor interés político por el problema campesino y la educación rural no fue motivado por el trabajo y las recomendaciones de esta comisión[38], sino que luego de la matanza de Ranquil[39] (1934) que determinó que el asunto de la propiedad de la tierra entrara en la lógica de la seguridad interior del Estado, a diferencia del conflicto obrero industrial que era esencialmente urbano (Valdivia, 2017), justo en momentos en que la población urbana comenzaba a superar a la población rural (en 1933, el 50,4% de la población vivía en ciudades y el 49,6% en los campos[40]).

No obstante, aún en 1936 las 2.173 escuelas rurales, las 6 escuelas granjas y las 4 Escuelas Normales rurales (incluyendo una que se emplazaba en pleno centro de la ciudad de Santiago), constituían un grupo de establecimientos que trabajaban “desconectados unos de otros, mal comprendidos de la opinión pública y con no mejor orientación de parte de las autoridades que los rigen” (Labarca, 1936: 179).

En este contexto, en 1937 el asunto de la educación rural

se discutió intensamente en la Cámara de Diputados cuando algunos legisladores presentaron una moción para fijar criterios operativos para la distribución de los recursos generados por la ley N°5.989, de 1936, que creó la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales. En esta moción fijaban un máximo de 15% de inversión en la Departamento de Santiago y una proporción de 2/3 de la cuota de establecimientos primarios para la construcción de escuelas rurales y escuelas granjas, como una forma de contrarrestar el hecho de que la mayoría los grandes propietarios agrícolas eran enemigos "de la escuela fiscal y el maestro rural"[41] y que "hostilizan y hasta sitian por hambre a las maestras que tienen el heroísmo de ir a los campos a llevar las primeras letras a los niños"[42] (Cariman, 2012a).

En el debate otros parlamentarios replicaron que la LIPO imponía "a los propietarios de los predios de un valor superior a quinientos mil pesos la construcción de locales escolares"[43], por lo que no se deberían destinar una cuota tal alta a la educación rural; mientras tanto el límite de inversión (15%) para el Departamento de Santiago fue rebatido bajo el argumento de que este Departamento concentraba el 22% de la matrícula nacional y en él había un total de 290 escuelas de las que solamente 22 funcionaban en edificios de propiedad fiscal (Cariman, 2012a).

Ante esta discrepancia el gobierno anunció el envío de un programa de acción para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola, al tiempo que parlamentarios de oposición abogaban por hacer "extensivo al campo los preferentes esfuerzos educacionales que hoy son privilegio de la ciudad, mediante la creación de escuelas rurales, granjas y agrícolas, si es posible en cada comuna del país"[44] y aludían a la situación de desamparo de la educación rural y a las múltiples arbitrariedades que cometían las autoridades educacionales en contra de los profesores rurales cuyos

nombramientos, en general, eran resueltos por la voluntad de "un gran duque de la política [local], que pide a la autoridad correspondiente: sáqueme este maestro o colóqueme este otro"[45].

El "programa de acción para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola"[46] fue presentado por el ministro de Educación el 8 de septiembre de 1937 en la Cámara de Diputados, hecho que fue considerado todo un evento ya que, desde la presentación y discusión de la LIPO, "no [había] habido en la Cámara otro debate de la importancia y de la trascendencia de éste, para la educación pública y (…) para el interés de la colectividad toda"[47]. El ministro indicó que era necesaria una campaña general "para crear una verdadera y justa conciencia nacional de respetabilidad y aprecio por las profesiones técnicas y manuales"[48], incluyendo la creación urgente de escuelas granjas, orientadas a "proporcionar a los escolares de nuestros campos la técnica agrícola necesaria para cultivar la tierra [y] desarrollar una intensa y fecunda obra de irradiación social"[49] (Cariman, 2012c).

En el hemiciclo el ministro de Educación sostuvo que el problema de la edificación escolar era el motivo principal del incumplimiento de la LIPO, reavivando el debate sobre la responsabilidad en la construcción de locales escolares en el ámbito rural. Algunos parlamentarios sostuvieron que el problema era la falta de presupuesto fiscal para la construcción de los recintos, mientras que otros insistían en que el problema era el desinterés y la oposición de los grandes propietarios agrícolas que obstaculizaban que la educación elemental llegara a los pueblos y campos del país a pesar de que estos eran quienes legalmente debían construir escuelas; en consecuencia, estimaban que los recursos necesarios para la construcción de escuelas rurales "se deben obtener de la propia agricultura o de los agricultores [para no quedarse] con buenas

escuelas en los campos, hechas por el Fisco, en beneficio de los agricultores”[50].

## 2.5. La situación económica y política del profesorado primario

Al iniciarse el siglo XX actores políticos, sociales e intelectuales discutían intensamente sobre el “problema educacional” y los profesores primarios realizaban diversos eventos pedagógicos, se organizaban en diferentes agrupaciones gremiales y desarrollaban una fructífera producción intelectual en el área (Cariman, 2012b); aunque la principal preocupación de los profesores primarios, que aumentaron de 2.692, en 1890, a 9.414, en 1924 (Salazar, 1987), era su desmejorada situación social y económica producida, entre otras razones, por sus bajos salarios que prácticamente durante todo el siglo XIX coincidieron con los salarios de los peones (obreros no calificados), razón por la que los profesores tenían la fama de ser apenas un “peón docente” (Salazar, 1987).

Por ejemplo, una investigación realizada en 1906 determinó que un director de escuela superior con más de 10 años de servicio ganaba lo mismo ($150 mensuales) que un jefe de taller de zapatería de la Escuela Militar, un conductor de tercera clase o un estucador; que un preceptor de escuela de segunda clase con más de 10 años de servicio ganaba lo mismo ($100, mensuales) que un telefonista de estación, un guarda equipajes de tercera clase o un gasfíter de la Escuela Militar; y que un preceptor de cuarta clase con menos de 10 años de servicios ganaba lo mismo ($50) que un pesador de equipaje, un corralero de la policía o el portero de la oficina del jefe de estación (Monsalve, 1998a).

A contar de éstos datos se comenzaron a discutir, no sin dificultades y oposiciones, proyectos de aumentos de sueldos para los profesores por lo que estos fueron progresivamente incrementando su diferencia respecto del sueldo promedio de

un obrero durante los tres primeros decenios del siglo XX (Salazar, 1987), lo que les permitió experimentar "un visible empoderamiento, pasando de una situación de exclusión subordinada a una inclusión conflictiva en la toma de decisiones de la gestión pedagógica y administrativa" (Serrano et al., 2012b: 19) debido a la acción de distintas organizaciones docentes creadas en el período[51].

Pero estas organizaciones docentes tuvieron un cariz básicamente gremialista y mutualista ya que "no estaban hechas para incorporar grupos amplios, ni para captar la urgencia de los requerimientos del maestro común ni para representarlos con la necesaria firmeza" (Núñez, 1986: 33), por lo que progresivamente fueron superadas por nuevas organizaciones de profesores primarios que, agrupados en asambleas, realizaron a mediados de 1918 una huelga de dos días ("la primera huelga docente en Chile y en América"[52]), a contar de la que se originó la Liga Nacional del Magisterio Primario de Chile (bajo la influencia del Partido Demócrata), la primera organización sindical docente propiamente tal (Núñez, 1986), iniciando un intenso ciclo de activismo docente centrado en demandas orientadas a superar su precaria situación económica y a exigir reformas político-pedagógicas en el sistema educacional; activismo que tuvo resultados disímiles y paradójicos pues, por una parte, logró un protagonismo central en el debate educacional, forzando la instalación de comisiones y proyectos de reforma a la medida, mientras que, por otra parte, fue fuertemente reprimido y castigado por las autoridades políticas de turno (Cariman, 2012a; Cariman, 2012b).

Un asunto central de las demandas docentes fue el tema de los escalafones. La LIPO estableció en 1920 tres escalafones funcionarios subdivididos cada uno en cuatro categorías y dispuso que para ascender de la categoría segunda a la primera en cada escalafón los profesores "propietarios"[53] debían

rendir un examen previo, pero esta disposición (ratificada por el Consejo de Instrucción Primaria) fue rechazada por el profesorado en 1921 mediante una campaña pública organizada por un Comité Unido del Magisterio en el que estaban representadas las organizaciones magisteriales; esta campaña se reactivó en 1922, ante un nuevo atraso de varios meses en el pago de sueldos, marcándose una distancia entre las organizaciones magisteriales y las asambleas presididas por el Comité (Núñez, 1986).

En estas circunstancias, el Comité promovió una manifestación para el 17 de junio junto a otros empleados públicos (incluidos militares y policías que también tenían sus sueldos impagos) y una huelga para los días 26 y 28, hecho que impulsó la creación de la Unión de Profesores de Chile desde la que emergió, en su primera Convención Nacional, la Asociación de Profesores de Chile (Núñez, 1986); finalmente, el asunto del examen previo fue zanjado en 1923 (Decreto Supremo N° 423, del 15 de marzo) con el reconocimiento al personal en servicio del derecho de obtener un primer ascenso sin examen, aunque igualmente la Asociación de Profesores de Chile (AGP, en adelante) reclamó por un nuevo atraso en el pago de sueldos lo que le valió la aplicación de medidas disciplinarias a sus principales dirigentes.

De todas maneras, la AGP trabajó desde 1924 en un "Plan de Reforma Integral de la Educación Pública" (inspirada en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva), declaró caduca la LIPO, se integró a una comisión ministerial (creada precisamente como respuesta a su demanda de una reforma integral) y asistió a una audiencia concedida por el presidente Alessandri, quien consideró que la AGP sólo estaba empeñada "en agitar al pueblo" con una campaña "inconveniente y desquiciadora" (Reyes, 2010).

El proyecto de reforma de esta comisión propuso restablecer el período de obligación escolar de seis años (la

LIPO lo había establecido en cuatro años o cuatro "temporadas" en el sector rural), imponer reglas más precisas para impedir el trabajo de menores sometidos a la obligación escolar, incluir a miembros del magisterio primario y normal en el Consejo de Educación Primaria y sustituir las Juntas Comunales de Educación por Juntas Provinciales. En relación a la edificación escolar, el proyecto modificaba la obligación de las municipalidades de sostener un mínimo de escuelas en proporción a la población comunal, por la obligación de destinar un 5% de las rentas municipales ordinarias y los ingresos provenientes de las multas por incumplimiento de la obligación escolar a la provisión del servicio de educación primaria, además de facultarlas para contratar créditos con garantía estatal para ese fin (Cariman, 2012b).

Pero el movimiento militar de septiembre de 1924 ("ruido de sables")[54] trastocó las prioridades políticas y legislativas. La AGP declaró su apoyo a la "obra de regeneración total" iniciada por los militares, aunque precisó que en principio condenaban los gobiernos militares, y en 1925 ésta se integró a un Comité Obrero Nacional que llamó a un Congreso Constituyente de Asalariados e Intelectuales (como alternativa social frente a la Comisión oficial formada por el gobierno), en el que los profesores tuvieron un 20% de representación (200 delegados de 1.000), logrando imponer su programa educacional en la instancia; luego la AGP apoyó la candidatura presidencial de José Santos Salas, médico militar ligado al movimiento reformista, auspiciada por la Unión Social Republicana de los Asalariados de Chile, la que tomó su programa educacional. Entre tanto, en julio de 1925 se declaró, por decreto, fuera de la ley a los profesores primarios que "exteriorizan reiteradamente el propósito de perturbar el orden público, procurando presionar al gobierno (…) para imponer la aprobación de un determinado proyecto de ley de educación primaria"[55].

En 1926, en la Asamblea Pedagógica convocada por la Sociedad Nacional de Profesores, la AGP esbozó los principios de una eventual reforma pedagógica y el gobierno convocó nuevamente a una comisión de profesores primarios con el propósito de presentar otro proyecto de reforma integral de la enseñanza pública ("Plan Salas"); mientras que en la Cámara de Diputados se produjo un intenso debate sobre los fracasos de los sucesivos planes y reformas educacionales en el que los conservadores culparon a los radicales por el "fracaso" de la educación pública.

En la V Convención Nacional de la AGP (enero de 1927), el proyecto de reforma integral de la enseñanza (o Plan de Reconstrucción Educacional) fue aprobado, mientras que un Comité Único, en el que participó la AGP, promovió un paro de advertencia al nuevo gobierno de Ibáñez el que respondió con una ola represiva sobre sus dirigentes y la disolución de la AGP mientras comenzaba a implementar el proyecto de reforma educacional de los sectores moderados (auspiciado por pedagogos liberales y radicales).

Pero meses después se comenzó a generar un acercamiento entre el gobierno y la AGP, a través del ministro de Bienestar y ministro de Educación Pública interino (entre septiembre y noviembre), José Santos Salas, por lo que en julio el gobierno levantó las medidas represivas en contra de ella, formó una comisión reservada con dirigentes de la AGP (que entregó un plan de reforma el 20 de agosto), nombró una comisión de reforma oficial (que despachó un informe el 26 de octubre) y promulgó el decreto de la reforma (10 de diciembre, DFL N °7.500), sin la anuencia del ministro de Hacienda, Pablo Ramírez, que se transformó en un tenaz opositor a la reforma, especialmente cuando ejerció como ministro de Educación interino (Núñez, 2018).

El DFL 7.500 extendió la educación básica obligatoria a 6 años, precisó las condiciones para el cumplimiento de la

obligación escolar de parte de los grandes propietarios agrícolas e industriales y reconoció el rol cooperador de los privados con la función educacional del Estado. En paralelo, se dictaron leyes que crearon la infraestructura organizacional de la reforma (Superintendencia de Educación, Ministerio de Educación Pública y Direcciones Generales) y los principales dirigentes de la AGP (una banda de "revoltosos" para los conservadores) se incorporaron a la burocracia educacional para implementar la reforma desde marzo de 1928 (Núñez, 1986); pero esta fue abortada apenas cinco meses después (agosto) luego de algunos incidentes en dos Escuelas Normales.

Entonces el ministro de Educación subrogante, el ministro de Guerra, clausuró las Escuelas Normales de Angol y Chillán, exoneró a los directores provinciales de Educación de Biobío y Valparaíso y a los directores de las Escuelas Normales N° 1 de Santiago y de Chillán y a más de 200 profesores (decretos 4.180 y 4.400, de septiembre de 1928), después de una investigación especial encargada a los intendentes y gobernadores. A su regreso a la capital el ministro de Educación titular acató lo decidido por su reemplazante accidental y un mes después nuevamente el ministro de Educación subrogante, esta vez el de Hacienda, Pablo Ramírez, fijó un plazo de dos meses para tramitar un proceso administrativo que concluyó con la expulsión de otros 200 profesores, decretada en septiembre de 1929[56].

Esta contrarreforma (agosto de 1928–febrero de 1929) implicó la derogación del Decreto N° 7.500 (mediante el Decreto N°5.449), la ilegalización de la AGP, el restablecimiento del verticalismo y el autoritarismo educacional y la destitución y el relegamiento de los responsables de la reforma (Núñez, 1986) y la exoneración de más de 400 profesores[57]; contrarreforma que fue apoyada por la burocracia educacional (compuesta por profesores que

adscribían a los partidos políticos tradicionales, especialmente el Radical), las víctimas de la "depuración" de la AGP (durante la reforma se suprimieron 1.200 puestos y se despidió y jubiló forzosamente a 300 directores y docentes) y miembros de la misma AGP que se opusieron a la conducta colaboracionista con el gobierno autoritario de Ibáñez.

En estas circunstancias, la clase política adepta al gobierno dictatorial de Ibáñez hizo leña del árbol caído aduciendo que la reforma fue una "fantasía de espíritus idealistas que sobre un grano de arena construyeron monumentos teóricos"[58], fruto de reformadores de espíritu revolucionario que "[d]erribaron todo lo existente para reemplazarlo por fascinadoras teorías, que aplicadas en la práctica resultaron absurdas"[59] y que sólo contribuyeron a generar el "mayor período de desquiciamiento que haya asolado la vida educacional chilena"[60].

Aunque las críticas más severas apuntaron a la arista más política de la acción reformista, señalando que "esta intervención del magisterio en las luchas ardientes y ásperas de la política, ha sido uno de los mayores factores para producir esa pérdida de serenidad tan necesaria en la función educacional"[61], pues "ciertos sentimientos ácratas que se desarrollaron en no pocos maestros, tuvieron su origen en el exceso de intromisión de la política en los problemas educacionales"[62] lo que sólo obstaculizó o detuvo "toda reforma útil, todo progreso y toda justicia, destruyendo por consiguiente, la disciplina y amenguando los principios de autoridad"[63].

El mismo presidente Ibáñez indicó que el DFL N°7.500, "resultó inaplicable en la práctica (…), a causa de la absoluta falta de selección de personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes (…) y debido a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan" (Ibáñez, 1929); mientras que un año después indicó que

durante el año 1929 se había reestablecido la disciplina y la estabilidad del personal, ya que el profesorado trabajaba con dedicación y entusiasmo bajo la estricta fiscalización de los servicios inspectivos que se habían dedicado a “la tarea de eliminar del profesorado a todos los elementos agitadores que habían logrado introducirse en sus filas y que (…) no desperdiciaban ocasión para envenenar el criterio de los alumnos predicando doctrinas malsanas y antipatrióticas” (Ibáñez, 1930).

En el ámbito de la política educativa, las reformas y las contrarreformas del período dejaron como herencia un sistema lleno de ambigüedades: por un lado, permaneció la centralización de los servicios educacionales (tendencia autoritaria) y, por otro lado, pervivieron los principios de la pedagogía activa (tendencia avanzada) (Núñez, 1986). Específicamente, los efectos combinados de la contrarreforma de 1928-1929, de la crisis económica y de la inestabilidad política provocaron la derrota de los profesores reformistas, el enclaustramiento de la formación docente (las Escuelas Normales se redujeron de 15 a 6), la precarización del sistema escolar y el confinamiento de los profesores a un rol de funcionarios técnicos (Núñez, 2018).

En este ambiente la AGP no recuperó su unidad orgánica e ideológica y se enfocó en la lucha salarial, en la reincorporación de exonerados y en el enfrentamiento con la Confederación de Profesores de Chile (creada en 1931, de tendencia conservadora) y con la Federación de Maestros de Chile (creada en 1932, de tendencia comunista) (Núñez, 1986). Así, en la Convención de Chillán (1932), la AGP reafirmó la validez del plan reformista de 1927 y aprobó un plan de acción para enfrentar los planes de austeridad del gobierno (como no completar las vacantes de personal docente primario que se produjeran durante 1932[64]); también durante 1932 apoyó la “República Socialista” de Matte y Grove; suscribió el programa

de la Acción Revolucionaria Socialista durante la dictadura de Dávila y respaldó la candidatura de Grove (socialista); mientras que la Federación de Maestros de Chile apoyó a Lafferte (comunista) y la Confederación de Profesores de Chile, a Alessandri (liberal) (Núñez, 1986).

El gobierno de Alessandri (1932-1938) extendió y profundizó las acciones de hostigamiento y represión en contra de los profesores mediante la burocracia educativa y política (directores de escuela, visitadores, alcaldes e intendentes) (Núñez, 1986), perfeccionando "los métodos de las dictaduras de Ibáñez y Dávila [por medio de la utilización de] la máquina inspectiva escolar (…), una máquina policíaca y de intrigas, llena de soplones"[65], que había convertido a los visitadores e inspectores escolares "en oficinistas o en fiscales instructores de sumarios"[66].

Por ejemplo, en 1933, luego de que la Federación de Maestros de Chile organizara su convención en Concepción (enero), instancia en la que se discutieron temas como la escuela y la lucha de clases y el estado de indigencia masiva de la infancia obrera y campesina, el ministro de Educación, Domingo Durán, exoneró sumariamente a 134 profesores sólo por el hecho de participar en el evento[67] y solicitó al Servicio de Investigaciones que confeccionara listados con los profesores que realizaran labores políticas o subversivas en la enseñanza; por su parte, el gobierno decretó la incompatibilidad de la función docente y la militancia comunista (Valdivia, 2017; Núñez, 2018),

Para los partidarios del gobierno estas acciones sólo buscaban "eliminar de las filas de la enseñanza a todos aquellos maestros de ideas avanzadas que pueden ser unos perjuicios para sus pequeños educandos"[68]. En particular, esta política represiva fue defendida y promovida por la Confederación de Profesores de Chile que formó en 1932, junto a otras organizaciones[69], la Unión Nacional de Educadores que se

propuso enfrentar “el fantasma del comunismo” o la “sovietización” de la educación. Con este fin la Unión Nacional de Educadores realizó “una campaña para aniquilar la obra disolvente (…) de los que tienen como propósito la subversión del orden social por medios violentos y anticonstitucionales” (Núñez, 1986: 95) y fomentó medidas represivas contra la AGP y la Federación de Maestros de Chile sólo por respaldar, organizar y participar en movilizaciones y denunció como “comunista” cualquier acto o evento sospechoso a su entender (como un curso de perfeccionamiento para profesores rurales que incluyó un curso de sociología) (Núñez, 1986).

En definitiva, durante el gobierno de Arturo Alessandri el profesorado se enfrentó a un ambiente de desánimo, frustración y vigilancia propiciado por el propio gobierno que calificaba de “izquierdista” o “comunista” a cualquier dirigente del magisterio que expresara o denunciara su “afán de perfeccionamiento [y] su problema económico”[70]. Esta política represiva se transformó en un asunto de pugna política entre los partidarios del gobierno (liberales y conservadores) y sus ex socios de coalición (radicales), que se retiraron del gobierno y se incorporaron al Frente Popular en 1936 debido a la creciente represión gubernamental y, específicamente, como fruto de las concesiones a la educación privada y religiosa[71] y a los ataques en contra de la educación pública que se suscitaron a propósito de la discusión de un proyecto de ley de aumento de sueldos para los profesores, en 1934.

En cuanto a la responsabilidad política de la represión gubernamental contra el profesorado (entre 1924 y 1936 se habrían exonerado a más de 600 profesores, sin contar a los que se les obligó a renunciar[72]), para los liberales y conservadores esta era simplemente responsabilidad de los radicales (“represión radical”) ya que todos “los Ministros de Estado que [han] declarado el estado de sitio [eran] radicales”[73], “como radicales [han] sido todos los Ministros

de Educación que más ferozmente han perseguido al magisterio”[74], que “han tenido el triste honor de perseguir maestros porque defendían sus aspiraciones en materias económicas”[75], como el ministro Domingo Durán[76], que junto al subsecretario y el director general de Instrucción Primaria, también radicales, fueron los responsables de la exoneración de los profesores asistentes a la Convención de Concepción (1933).

Mientras tanto los radicales, junto a otros grupos opositores, buscaron enfocar la responsabilidad política de la represión en contra del profesorado en el director general de Instrucción Primaria, Claudio Matte, figura clave en educación para los liberales y conservadores[77]. Según éstos, Claudio Matte era “el enemigo número uno [de los profesores ya que] se opone a todo aumento de sueldo [e] impide y dificulta los traslados y permutas”[78]; además, lo acusaban de haber suprimido las partidas de creación de escuelas y de nuevas plazas de profesores, haber disminuido el ítem de reparaciones de locales y no haber distribuido a tiempo los limitados recursos del desayuno escolar, todo para realizar economías y justificar recortes presupuestarios. Incluso acusaron a este funcionario de haber sido arrancado “de la tranquilidad medioeval de sus haciendas [para] dirigir la educación chilena”[79] siendo “una persona de edad avanzada [y] en un estado de salud que no le permite sobrellevar esfuerzos intelectuales”[80]. Es más, lo acusaron de no desarrollar “una labor conveniente para los intereses generales del país”[81] y, por el contrario, realizar “una política favorable para su Sociedad de Educación Primaria”[82] al reintroducir el Silabario Matte (de su autoría) en el sistema educacional. Finalmente, se le llegó a calificar de “un pequeño y deleznable accidente para la educación pública de este país [que] desaparecerá, aunque algunos exégetas quedarán empeñados por allí en demostrar que merece un monumento”[83].

Por su parte, los liberales y conservadores consideraron que estos ataques enconados en contra de Claudio Matte no permitían colocar "en el plano de la serenidad y ecuanimidad [la discusión de] los grandes problemas nacionales"[84] y que no reconocían que al asumir el cargo Matte denunció una profunda desorganización en el servicio educacional, donde "había más de 300 profesores (…) en comisión, que estaban ganando sueldo y que tenían abandonados por completo las escuelas del país"[85], y solicitó directamente al presidente de la República tomar medidas para enfrentar el problema del déficit y deterioro de los locales escolares. En el caso de las supuestas arbitrariedades en contra de profesores, éstos argumentaron que en todo caso "[t]odas las medidas tomadas por don Claudio Matte, son inspiradas (…) por los inspectores escolares que son todos radicales"[86] y están basadas "en los informes de los Visitadores Generales, Provinciales y demás empleados superiores de la Enseñanza Primaria, funcionarios que son los mismos de la época anterior al señor Matte"[87].

Para salvar el cuestionamiento de corto plazo (que convenía a los radicales que habían sido parte del gobierno entre 1932 y 1936), los liberales y conservadores se enfocaron en el largo plazo y precisaron que "[l]a educación pública de Chile es, acaso el más estrepitoso, el más histórico, el más trascendental de los fracasos que haya podido constatarse al través de cien años de penetración jacobina en la educación chilena"[88] conducida por los radicales "partidarios frenéticos del monopolio de la enseñanza"[89] que habían capturado la educación pública desde la década de 1870 para vivir a sus expensas[90], "alimentar burócratas"[91] y "formar prosélitos"[92], "asambleístas y (…) jacobinos"[93].

Para los radicales, en cambio, el supuesto fracaso de la educación pública no era más que una "campaña organizada, tenaz y tendenciosa [de parte de] elementos fanáticos y retardarios [embarcados en una] guerra santa en contra de la

educación del Estado”[94], orquestada por “el clericalismo [y] el concurso entusiasta del Partido Conservador y (…) sus aliados [con el objeto de] apoderarse de la educación pública”[95] o de desprestigiarla y “abrirle paso a la enseñanza particular”[96], para lo que habían puesto en juego “todos los poderosos medios que dispone: el púlpito, la prensa, la radio, las asociaciones de diversa índole”[97], “para hacer críticas apasionadas, injustas y a veces torpes en contra de la enseñanza oficial”[98] y “llevar el ánimo público el convencimiento de que es detestable la educación que proporciona el Estado y de que es de singular eficiencia la obra que realizan los colegios particulares”[99], por medio de acciones como un llamado a los feligreses católicos para retirar a sus hijos de los establecimientos fiscales “antes que la inmoralidad y las prédicas malsanas de maestros borrachos, masones y comunistas destruyan [sus] santas enseñanzas de moral cristiana”[100].

Pero más allá de las querellas partidarias o “doctrinarias” sobre la represión y el fracaso de la educación estatal, para los profesores la mayor preocupación durante el gobierno de Alessandri fue el aumento salarial. En la LIPO de 1920 se habían establecido tres escalafones funcionarios subdivididos en cuatro categorías y la escala de sueldos iba desde los $6.000 anuales para profesores de primera clase en primera categoría con más de 15 años de servicio, hasta los $2.400 anuales para profesores de tercera clase en cuarta categoría con hasta cinco años de servicios. Luego en el año 1925, se fijó el sueldo base para los profesores normalistas y propietarios, en $500 y $400, respectivamente, por 30 horas semanales (DFL N° 480), los que fueron reducidos con diversos descuentos legales (10% para la Caja de Empleados Públicos y Periodistas, 2% de impuesto a la Renta, 3% para la Cesantía, 15% por la ley de emergencia y 15% por impuesto de soltería), quedando la renta líquida reducida a $407 y $344, respectivamente[101].[102]

Debido a la merma que habían experimentado estos sueldos entre 1925 y 1933 fruto de la inflación (aproximadamente, un 20%)[103], en 1934 la AGP se integró al Frente Sindical Proletario y junto a la Federación de Maestros de Chile y a los sectores independientes que habían organizado las movilizaciones de fines de 1932, creó el Frente Económico del Magisterio que protagonizó un conjunto de acciones para el mejoramiento de sueldos (Núñez, 1986), calificada como una de las campañas de opinión pública más largas e intensas desarrolladas en el país por los profesores primarios[104], que forzó al gobierno a presentar un proyecto de ley de aumento de sueldos, aunque este incluyó a los profesores secundarios que poco o nada se habían movilizado.

Esto despertó las críticas y las suspicacias de algunos parlamentarios que consideraron que si habían sido los profesores primarios quienes habían "luchado largos años por su mejoramiento, lo lógico, lo justo era que se legislara en este proyecto únicamente para aliviar sus necesidades apremiantes e impostergables"[105], especialmente luego de que se conociera que en el proyecto se asignaban "cerca de ocho millones de pesos para 11 mil profesores primarios y cerca de cuatro millones para los profesores secundarios"[106] (aproximadamente 1.600) y que, además, "para el profesorado primario se crea una situación de emergencia y para el secundario una permanente"[107]. Finalmente, el proyecto se aprobó (Ley 5.631, de 1935), aumentando el sueldo anual de los profesores primarios no titulados (de $ 4.400 a $ 7.200) y titulados (de $ 5.200 a $ 7.200).

En abril de 1935 la AGP apoyó la formación de la Unión de Profesores de Chile (camino que se allanó debido a la política de frentes populares) junto a la Federación de Maestros de Chile, la Federación de Profesores Secundarios, el Grupo Sindical de Trabajadores de la Enseñanza y el Frente Económico del Magisterio. Este hecho significó la superación

de la crisis 1927-1934 y terminó con una etapa de radicalización y polarización, inaugurando una política de unidad y consenso que definitivamente no prosperó debido a las diferencias políticas entre radicales, comunistas y socialistas aglutinados en el Frente Popular y las diferencias entre los profesores de las distintas ramas de la enseñanza (Núñez, 1986).

---

1. Diputado Allende en Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados (D.S.C.D., en adelante), 54ª sesión, 13/09/1939: 3076.
2. Fundador de la Sociedad de Instrucción Primaria de Concepción, en 1883; de la Escuela de Proletarios, en 1899 y de la Sociedad Escuela de Proletarios, en 1900).
3. Diputado Blanco, en D.S.C.D., sesión ordinaria del 20/08/1902.
4. En el Código Civil, artículos 222 y 279, se determinaba que les correspondía a los padres la crianza y educación de sus hijos, incluyendo la enseñanza primaria y el aprendizaje de una profesión u oficio, y que su omisión era un delito sancionado en el Código Penal.
5. Diputado Barros Errázuriz, citado en Illanes, 1991: 69.
6. Diputado Barros Errázuriz, citado en Illanes, 1991: 72.
7. Acuerdo de la Convención francesa del 13 de julio de 1793, propuesto por Robespierre: “Pido que decretéis que desde la edad de 5 años hasta los 12, en los hombres y hasta los 11, en las mujeres, todos los niños sin excepción y sin distinción sean educados en común a expensas de la República; y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban vestido, alimento, instrucción y cuidado”, referido por el Diputado Gutiérrez, citado en Illanes, 1991: 73).
8. En 1902 el senador Mac Iver calculó había 250.000 lugares vacíos en las escuelas; entre 1913-1915 se estimó que había un 6% de escuelas rurales vacías y en 1920 se estimó que las escuelas vacías correspondieron al 3% (Serrano et al., 2012b). Mientras que Darío Salas en 1917 (en su libro “El Problema Nacional”) estimó que había más de 400.000 niños que no accedían al sistema educacional (Salas, 2011 [1917]).
9. De igual manera, años más tarde, el lema de “gobernar es educar” del presidente Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) apuntó “a encerrar las masas populares dentro del científicamente complejo y sofisticado problema de las “estructuras económicas nacionales”, de donde sólo podían salir apoyando los programas estructural-desarrollistas de sus gobernantes” (Salazar, 1987: 110).
10. El proyecto incluía crear Servicios de Sanidad Escolar en cada distrito.
11. Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1906, citado por, Illanes, 1991: 50.
12. Circular del director general de Educación Primaria, Darío Salas, 15 de junio de 1920, citado en González, 2002: 213.
13. Diputado Rivas Vicuña, en D.S.C.D., 17ª sesión, 09/07/1920: 45
14. Mensaje del presidente de la República, en D.S.C.D., 32ª sesión, 30/06/1924: 981.
15. Organizado debido a la que la oposición conservadora había obstaculizado un proyecto de ley de reorganización y financiamiento permanente de la beneficencia, propuesto en el Primer Congreso de Beneficencia de 1917.

16. Diputado Huenchullán, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 965.
17. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 470.
18. Diputado Chamudes, en D.S.C.D. 32ª sesión, 04/08/1937: 1746.
19. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1607.
20. Diputado Chamudes, citando una campaña de asistencia escolar en Valparaíso, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1747.
21. Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2482.
22. Diputado Castelblanco, en D. S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1965.
23. Diputado Gutiérrez, en D.S.C.D., 47ª sesión del 04/08/1926: 1984.
24. Diputado Ramírez, en D.S.C.D., 11ª sesión extraordinaria del 06/12/1927: 351.
25. Diputado Maira en D.S.C.D., 71ª sesión extraordinaria, 08/09/1937: 3111.
26. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 470.
27. Ministro Vial, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 974.
28. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 8ª sesión, 05/06/1936: 524.
29. Diputado Maira, en D.S.C.D., 75ª sesión, 13/09/1937: 3241.
30. Para las empresas las condiciones fueron ocupar más de 200 obreros y tener una población escolar de a lo menos 20 niños.
31. Mensaje del presidente de la República, en D.S.C.D., 32ª sesión, 30/06/1924: 981.
32. Diputado Banderas, en D.S.C.D., 40ª sesión, 25/08/1930: 1895-1896.
33. Diputado Merino, en D.S.C.D., 39ª sesión extraordinaria del 20/08/1930: 1839.
34. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 39ª sesión extraordinaria del 20/08/1930: 1845.
35. Diputado Ramírez, en D.S.C.D., 45ª sesión, 02/09/1930: 2142.
36. Diputado Acuña, en D.S.C.D., 45ª sesión, 02/09/1930: 2131-2132.
37. Quillagua (departamento de Tocopilla), Diaguitas (departamento de Elqui), Longaví (departamento de Linares), Puicos (departamento de Constitución), Cajón (departamento de Temuco) y Santo Domingo (departamento de Valdivia). No fueron nombradas las escuelas de Isla de Maipo y Chillán por lo que se puede inferir que la misión de Emilio Planck fue incompleta o parcial.
38. Dos años más tarde, en 1936, Amanda Labarca escribió que “[l]os proyectos yacen ahora en los archivos” (Labarca, 1936: 181).
39. Cientos de campesinos sin tierras y mineros de la zona cordillerana de Lonquimay (Provincia de Malleco) fueron muertos o desaparecidos por la fuerza pública durante el invierno de 1934, debido a un desalojo solicitado por terratenientes que habían sido beneficiados por una gran extensión de tierras en la que habitaban campesinos mapuches y colonos chilenos (las cifras oscilan entre 150 y 500 muertos).
40. Diputado Gajardo, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1753.
41. Diputado Godoy, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1615.
42. Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1745.
43. Diputado García de la Huerta, en D.S.C.D., 55ª sesión, 30/08/1937: 2634.
44. Diputado Del Pino, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1618.
45. Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2487.
46. Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.
47. Diputado Godoy, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2491.
48. Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.
49. Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3090-3091.
50. Diputado Prieto, en D.S.C.D., 75ª sesión, 13/09/1937: 3244.
51. Centro de Profesores de Chile (1901), Sociedad de Profesores de

Instrucción Primaria (1903), Asociación de Educación Nacional (1904), Centro de Estudios Pedagógicos (1905), Sociedad Nacional de Profesores (1909), Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1916) y Liga del Magisterio Primario (1918).

52. Nuñez, 1986: 35.
53. Docentes que no tenían título de profesor y que no habían rendido exámenes de validación (interinos) que a contar de 1910 pudieron rendir exámenes para transformarse en profesores "propietarios".
54. A principios de septiembre de 1924 el gobierno de Arturo Alessandri reimpulsó la legislación social pendiente mientras, simultáneamente, los diputados presionaban por aprobar un proyecto de ley para crear una dieta parlamentaria y negaban un reajuste salarial para los funcionarios públicos, civiles y militares, lo que provocó que el día 4 de septiembre un grupo de sesenta oficiales jóvenes protagonizaran una manifestación de descontento en las gradas del hemiciclo ("ruido de sables") lo que determinó en los siguientes días la aprobación inmediata de un paquete de proyectos de leyes sociales, un ajuste ministerial que incluyó el nombramiento de ministros militares, la disolución del Congreso y la dimisión del presidente de la república (Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt, Rolle y Vicuña, 2001).
55. Diputado Latcham, en D.S.C.D, 50ª sesión, 25/08/1937: 2482.
56. Diputado Quiroga, en D.S.C.D., 37ª sesión, 18/08/1930: 1744.
57. Diputado Elguín, en D.S.C.D., 24ª sesión, 20/07/1931: 951.
58. Ministro interino de Educación Pública, Pablo Ramírez, citado en Serrano et al., 2012b: 285.
59. Diputado Acharán Arce, en D.S.C.D., 32ª sesión, 07/08/1929: 1441.
60. Diputado Leyton en D.S.C.D., 39ª sesión, 20/08/1930: 1832.
61. Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 11ª sesión extraordinaria, 06/12/1927: 346.
62. Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 27ª sesión extraordinaria, 04/01/1928: 1163.
63. Presidente Ibañez, citado por Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 35ª sesión extraordinaria, 18/01/1928: 1840.
64. Artículo 2º, transitorio, proyecto de ley, en D.S.C.D., 73ª sesión extraordinaria, 21/01/1932: 3087.
65. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.
66. Diputado Serani, en D.S.C.D., 62ª sesión extraordinaria, 05/02/1934: 3003.
67. Cuatro años después, 1937, se informó que sólo habían vuelto a sus cargos 41 profesores y 9 habían sido rehabilitados y que existía un informe oficial que indicaba que entre los exonerados había 13 profesores con antecedentes deficientes, 23 con buenos y 57 con excelentes.
68. Nota de prensa del 23 de julio de 1931 citada por Galaz-Mandakovic, 2008: 40).
69. La Asociación de Educación Nacional, la Sociedad Nacional de Profesores y la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, más otras entidades de educación particular y religiosa que se sumaron después.
70. Diputado Morales San Martín, en D.S.C.D., 53ª sesión, 30/08/1937: 2592.
71. Se decretó la incorporación de la enseñanza religiosa en los colegios fiscales y se aprobó una ley que estableció que todas las escuelas privadas que proveyeran educación gratuita debían recibir subsidio estatal.
72. Diputado Gajardo en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1754.
73. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3580.
74. Diputado Escobar en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.
75. Diputado Ortega en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.
76. Domingo Durán ejerció el cargo de ministro de Educación entre el 24 de

diciembre de 1932 y el 19 de abril de 1934.

77. Claudio Matte fue director general de Instrucción Primaria entre 1935 y 1938. Además, fue ministro de Relaciones Exteriores, Culto y Colonización (1895), diputado de la República (1894-1897), director (1889-1892) y presidente (1892-1956) de la Sociedad de Instrucción Primaria, vicepresidente y presidente del Consejo de Instrucción Primaria (que funcionó desde 1879 hasta 1927), rector de la Universidad de Chile (1926-1927) y autor del silabario Matte (1884), que en 1894 fue declarado texto oficial de enseñanza.
78. Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1748.
79. Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 33ª sesión, 04/08/1937: 3748.
80. Diputado Maira, en D.S.C.D., 26ª sesión, 26/07/1937: 1441.
81. Diputado Maira, en D.S.C.D., 26ª sesión, 20/07/1937: 1445.
82. Diputado Godoy, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1972-1973.
83. Diputado Godoy, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1611.
84. Diputado Urrutia Ibañez, en D.S.C.D., 87ª sesión, 15/09/1936: 3685.
85. Diputado Gardeweg, en D.S.C.D. 36ª sesión, 11/08/1937: 1970.
86. Diputado Loyola, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1969.
87. Diputado Gardeweg, en D.S.C.D., 43ª sesión, 18/08/1937: 2216.
88. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 60ª sesión, 01/09/1937: 2787.
89. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 60ª sesión, 01/09/1937: 2787.
90. Diputado Walker, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2728.
91. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3578.
92. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3575.
93. Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3578.
94. Diputado Maira, en D.S.C.D., 16ª sesión, 24/06/1935: 793.
95. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.
96. Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2481.
97. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.
98. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2722.
99. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2724.
100. Prédica radial de un párroco de Santiago, citada por el diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1963.
101. Moción de varios diputados en D.S.C.D., 15ª sesión, 21/06/1933: 711.
102. Por su parte, al profesorado secundario se le había fijado una remuneración de $600 pesos al año por hora de clases (DFL N° 479), monto que fue rebajado a $ 510 por una ley de emergencia (Decreto Ley 655, de 1926) y a $430 (Decreto Ley 932, de 1932), en circunstancias que apenas el 20% de estos profesores tenían horario completo y la gran mayoría tenía apenas entre 8 y 14 horas contratadas (Diputado Ortega en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 955).
103. Moción de varios diputados en D.S.C.D., 15ª sesión, 21/06/1933: 711.
104. Diputado Ortega, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 951.
105. Diputado Torres Molina, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 974.
106. Diputado Torres Molina, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 955.
107. Diputado Vaillant, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 962.

3

# La escuela granja de Quillagua, provincia de Antofagasta, y el profesor Luis Díaz Zurita (1930-1937)

## 3.1. La educación en el Norte Grande: la "chilenización" y la escuela

Como producto de la "Guerra del Pacífico" (1879-1883), Chile se anexionó la provincia boliviana de Antofagasta (Tratado de 1904), la provincia peruana de Tarapacá (Tratado de 1883) y el departamento peruano de Arica, con la partición de la provincia peruana de Tacna y Arica (Tratado de 1929). Por lo tanto, entre 1883 y 1929, el Estado chileno desplegó en estos nuevos territorios sus aparatos ideológicos y simbólicos (escuelas, profesores, autoridades civiles y eclesiásticas, medios de comunicación, emblemas y fiestas) y sus aparatos represivos (policía, justicia y prisiones) para asentar y consolidar su soberanía política, económica, social y cultural sobre la población.

En este contexto, el principal aparato ideológico y simbólico del Estado chileno habría sido la escuela, que habría cumplido con el objetivo de "chilenizar" a la población, incluso antes del fin de las hostilidades (en octubre de 1880 se decretó la creación de escuelas primarias chilenas en Tarapacá) (Silva, 2009). Sin embargo, esta zona (conocida como Norte Grande) habría sido más bien concebida por las autoridades chilenas como un importante espacio económico (el salitre se convirtió

en el principal producto de exportación de Chile) que, por lo mismo, no concitó una mayor preocupación educativa, por cuanto la población de aquella zona era principalmente indígena y “extranjera”.

En consecuencia, el Estado habría asumido una actitud pasiva (asimilación indirecta), residual, lenta y pobre (insuficiente número de escuelas, bajos sueldos de profesores, deficientes condiciones de infraestructura, falta de materiales educativos y dificultades con las autoridades e intereses económicos locales) y el desarrollo del sistema escolar en zona habría dependido, fundamentalmente, de la demanda educativa de las propias comunidades (Aguirre y Mondaca, 2011; Castro, 2004; Díaz y Ruz, 2009; Figueroa y Silva, 2011 y 2006; González, 1996; González, 2002; Mondaca y Díaz, 2014; Silva, 2009 y Silva, 2010).

Por ejemplo, en 1905 en Tacna y Arica (bajo ocupación chilena) había 32 escuelas que ocupaban “miserables casas de tablas” en arriendo o cedidas (sólo 2 contaban con locales propios) a las que asistían 1.400 niños (1.140 peruanos y 260 chilenos), servidas por 62 preceptores y ayudantes (22 peruanos), entre ellos sólo uno con título de normalista[1]; mientras que en el Censo de 1907 (primero realizado bajo soberanía chilena) se constató que en la provincia de Tarapacá estaban matriculados en las escuelas públicas sólo tres de cada diez niños y que el analfabetismo alcanzaba al 62% de la población escolar (Ponce de León, 2010).

Pero a principios del siglo XX, cuando comenzó a decaer la industria del salitre, la acción sindical reivindicativa iba en aumento y empezaron a decantarse los asuntos limítrofes pendientes, esta situación comenzó a cambiar dando inicio a un proceso de chilenización compulsiva, cuya primera manifestación se produjo en febrero de 1900 en Tacna cuando la Intendencia decretó que las escuelas debían ajustarse a la legislación educacional chilena y expulsó a los profesores

peruanos de las escuelas que no se sometían a la normativa (González, 2008; Díaz y Ruiz, 2009).

Años más tarde, en 1908, se creó en Santiago un Comité Chilenizador de Tacna y Arica y en 1909 se dictó la Ley de Colonización de Tacna; aunque la acción chilenizadora más emblemática fue el cierre de las iglesias en Tacna y Arica en 1909 y la expulsión de los curas diocesanos peruanos en 1910 acusados de realizar proselitismo antichileno, lo que fomentó el surgimiento de las Ligas Patrióticas, organizaciones nacionalistas que fustigaron y expulsaron a ciudadanos "extranjeros", especialmente peruanos, y obligaron al cierre de sus escuelas, periódicos y clubes (González, 2008).

Sin embargo, el hecho que determinó el inicio de la acción global y directa del Estado chileno en el Norte Grande fue la matanza de la Escuela Santa María de Iquique (1907)[2], a contar de la que Chile canalizó todos sus recursos para integrar a este territorio y su población a la nación utilizando la violencia para, incluso, erradicar las identidades nacionales previas y terminar con la trinacionalidad de facto de la zona en la que convivían trabajadores chilenos, peruanos y bolivianos, indígenas y mestizos, junto a industriales europeos y norteamericanos (González,1994a y González, 2008).

Durante la década de 1920 se profundizó esta acción chilenizadora con un mayor control al flujo de personas y mercancías en las fronteras, la eliminación de cargos locales tradicionales y la realización de fiestas cívicas nacionales (en 1909 éstas se reglamentaron para las escuelas y liceos de todo el país) debido a que el gobierno reactivó los contactos diplomáticos para resolver los asuntos limítrofes pendientes con Perú y cumplir con la disposición del Tratado de 1883 que establecía que un plebiscito determinaría el estatus definitivo de la Provincia peruana de Tacna y Arica. Por este motivo, en 1925 se formó una Comisión Plebiscitaria (encabezada por Estados Unidos) que exigió a Chile "requisitos previos" para

garantizar el correcto desarrollo del acto electoral, pero en junio de 1926 esta Comisión declaró al plebiscito como "impracticable" debido a la violencia nacionalista ejercida por las Ligas Patrióticas (González, 2008); finalmente, el tema fue zanjado en 1929 con la repartición de la Provincia en disputa entre Perú (Tacna) y Chile (Arica).

En este nuevo escenario, la escuela fiscal comenzó a adquirir un sentido más geopolítico y el esfuerzo educacional por "chilenizar" a la población, que se había concentrado en la costa (puertos de embarque del salitre) y en la pampa (zona de explotación salitrera), se desplazó hacía los valles interiores y el altiplano a medida que se iban cerrando las oficinas salitreras (a consecuencia de los efectos económicos de la Primera Guerra Mundial y de la crisis económica mundial de 1929), lo que implicó pasar de un escenario de pugna económica (luchas obreras) a otro de tensión cultural, ya que la mayoría de la población de esas zonas era indígena y tenían una adscripción nacional previa, boliviana o peruana (González, 2002).

En el caso específico de la pampa salitrera, el desarrollo del sistema educacional tuvo algunas peculiaridades debido al entrecruce de intereses entre el Estado y las empresas que asumieron un alto protagonismo educacional (a diferencia de la costa, los valles y el altiplano donde el protagonismo del Estado fue más intenso) ya que la legislación establecía que los centros mineros e industriales con una población superior a 300 habitantes debían mantener una escuela, lo que se entendía como habilitar locales escolares y contratar y pagar profesores (aunque estas disposiciones carecían de valor ejecutivo ya que los artículos respectivos nunca fueron aprobados o reglamentados); además, en la pampa también desempeñó un papel protagónico la solidaridad y la organización obrera que fomentó iniciativas de autoeducación y demandó escuelas para ellos y sus hijos en las oficinas salitreras (González, J.A., 1999

y González, J.A., 2017), como en la primera gran huelga obrera de Iquique en junio de 1890 y en la matanza de la Escuela Santa María de Iquique de 1907 (González, 1994b).

No obstante el esfuerzo "chilenizador" de las autoridades, "[m]uchos de los proyectos educativos propiciados en teoría por el Estado (…), no lograron materializarse en las aldeas cordilleranas y en los oasis" (Mondaca y Díaz, 2014: 118) y, por el contrario, en estas zonas fue la misma población la que generalmente demandó la creación de escuelas y jugó un rol principal en la implementación del sistema escolar, ofreciendo "sus terrenos en donación, e incluso casas, denominados oficialmente como "ranchos cedidos"" (González, 1996), pagando los salarios de los profesores, contribuyendo en dinero y en trabajo para la construcción de los locales, la compra y el traslado de inmobiliario y los materiales de estudio e, incluso, asumiendo la labor de alimentar a los profesores.

Por lo tanto, entre los agentes escolares estatales y la población local se estableció un espacio de disputa caracterizado por relaciones de fuerza asimétricas, pero no absolutas ya que el proyecto de escolarización "no fue una imposición arbitraria del Estado, sino que hubo una relación entre los aparatos administrativos del Estado y las propias comunidades en la instalación de escuelas" (González, 2002: 59), lo que ciertamente no menoscabó el impacto cultural de la escuela pública.

Este protagonismo comunitario en los valles y el altiplano permitió a la población andina enfrentar la chilenización por medio de tácticas aprendidas durante la época colonial y republicana y les posibilitó adaptar y reapropiar las políticas del nuevo Estado nacional chileno en su propio contexto, negociando los resabios de su antigua ciudadanía o practicando una resistencia nacionalista a través de acciones como la creación y mantención de escuelas peruanas clandestinas (Mondaca, 2008). En consecuencia, mientras que algunas

autoridades educativas chilenas proclamaban que la escuela "hac[ía] su obra de nacionalización con brillante éxito"[3], otras se lamentaban de que "Chile, en su medio siglo de soberanía, por falta de escuelas todavía no ejerce ninguna influencia nacionalizadora en estos rústicos pobladores de los valles y serranías cordilleranas"[4].

Por esta razón, muchas de las solicitudes de apertura de escuelas durante la década de 1930 enfatizaban en la despreocupación estatal por estas zonas donde era "absolutamente imprescindible la obra nacionalizadora de la escuela"[5], ya que "esos montañeses que hasta poco desconocían las leyes y el respeto al Gobierno chileno, no [sabían] si eran peruanos, bolivianos o tarapaqueños [chilenos]"[6]; es más, las mismas autoridades chilenas consideraban a la población andina "como un todo homogéneo [y no] advertían aún sus peculiaridades internas; incluso en el imaginario popular se confundía al hombre andino chileno con el boliviano" (González, 2002: 60).

Debido a lo anterior, las autoridades chilenas ejercían un control más estricto "hacia la población de origen peruano, en cambio hubo una mayor tolerancia hacia la población de origen boliviano, especialmente por la falta de habitantes netamente chilenos en los valles altos y altiplano" (González, 2002: 44). Esta preferencia nacional estuvo asociada, además, a la cuestión limítrofe de Tacna y Arica. Por ejemplo, para la construcción del ferrocarril Arica-La Paz (inaugurado en 1913 como compromiso asumido por Chile en el Tratado con Bolivia de 1904) se contrató principalmente a trabajadores bolivianos no sólo porque estaban más acostumbrados a soportar la altura, sino porque la mayoría de ellos eran analfabetos y, por lo tanto, no podían sufragar en un potencial plebiscito y tomar partido en la disputa limítrofe (González, 2002).

En consecuencia, en la práctica la política de "chilenización"[7] fue poco más que un discurso o un deseo

(lo que no le resta su eficacia en cuanto homogeneización cultural y control político), ya que si bien no hubo una política explícita de chilenización (más allá de "castellanizar" y realizar actos cívico-patrióticos), si hubo una política de asimilación construida desde la mirada "civilizatoria" de tipo sarmentiana dirigida a lograr la "salvación" de la población indígena que se encontraba, según el discurso oficial, en un "estado de barbarie".

### 3.2. El problema del estado y déficit de los locales escolares

Uno de los efectos concretos de la crisis económica en el ámbito educacional en la Provincia de Antofagasta fue el cierre de numerosas escuelas, especialmente debido a la paralización de faenas salitreras o por falta de local. Por ejemplo, en 1929, de las 74 escuelas fiscales, 6 no funcionaron por cierre de faenas y 2 porque no tenían local[8]; mientras que, en 1935, de las 72 escuelas fiscales, 5 no funcionaron por falta de local y 1 por paralización de faenas[9]. Además, una parte importante de las escuelas fiscales funcionaban en locales cedidos o arrendados. Así, en 1929, de las 74 escuelas fiscales, 13 funcionaron en locales fiscales, 21 en locales arrendados y 40 en locales cedidos[10]; por su parte, en 1935, de las 72 escuelas fiscales, 17 funcionaron en locales fiscales, 17 en locales arrendados y 38 en locales cedidos[11].

Precisamente, la gran proporción de locales arrendados constituyó un gran problema educacional ya que los planes de austeridad o economía de los diferentes gobiernos se resentían con el alto costo de este ítem. Verbigracia, por el arriendo del local del Liceo de Niñas de Antofagasta (con una matrícula de 637 alumnas, 295 de primaria y 342 de secundaria), se pagó en 1930 un canon anual de $19.200[12]; en circunstancia que para la construcción de la escuela primaria de Chiu Chiu se

aprobaron $70.500[13].

Y si a duras penas se pagaban los cánones de las escuelas fiscales en arriendo, menos recursos disponibles existían para reparaciones de los locales de las escuelas fiscales que eran “del todo inadecuados, estrechos y carecen de toda comodidad que los habilite para el uso a que están destinados [además] ofrecen el aspecto más desconsolador por la ausencia casi absoluta de condiciones higiénicas y pedagógicas”[14], estaban “faltos de capacidad [y carecían] de condiciones sanitarias y pedagógicas” [mínimas pues son] “estrechos, malsanos, faltos de luz, y algunos, ruinosos”[15], constituyendo éstos, ante todo, una verdadera “vergüenza pública”. Incluso en la ciudad de Antofagasta, capital provincial, el liceo de niñas funcionaba en un local que no reunía “ni las condiciones más elementales para el funcionamiento de un colegio”, con “salas estrechas, oscuras, sin ventilación”[16].

La situación de los locales escolares fiscales era tan apremiante que las mismas autoridades provinciales solicitaron, en 1930, la reparación urgente de todos los locales escolares financiados por recursos públicos de la Provincia[17]. Sin embargo, sólo en 1934 la Dirección General de Obras Públicas comisionó a un arquitecto para trasladarse a la Provincia e “iniciar trabajos de reparaciones en los edificios educacionales”[18], aunque a inicios de 1936 el intendente provincial reclamó nuevamente a las autoridades centrales por el estado ruinoso e insalubre de gran parte de los locales fiscales y por los altos costos de los arriendos[19], situación que se agravó con el terremoto de julio de ese año[20].

A la falta de locales escolares y al estado de hacinamiento y deterioro de los existentes se sumó la escasez de agua potable, un aspecto crítico en la zona norte del país, esencialmente desértica. Las medidas de racionamiento del vital líquido afectaron incluso a los locales escolares. A mediados de 1934 la empresa de agua potable de Antofagasta

disminuyó las cuotas de agua a las escuelas primarias (en algunos casos de 18 metros cúbicos anuales promedio por alumno, a 0,8 metros cúbicos), por lo que las autoridades educacionales solicitaron a la empresa reconsiderar la medida y tomar en cuenta la matrícula de las escuelas[21]; pero el inspector fiscal informó (27 de junio) que las cuotas de agua estaban establecidas por decreto y que se habían estado produciendo irregularidades en el consumo de agua como que en algunas escuelas se había incrementado el consumo en 5 veces en verano, cuando las escuelas estaban cerradas, o que en otras no se consumía la cuota asignada[22].

Aunque se cerraban escuelas y los locales escolares estaban en una situación de infraestructura deplorable, los funcionarios provinciales y locales y las comunidades canalizaron múltiples demandas de construcción, traslado o reapertura de locales escolares en la Provincia. Las autoridades provinciales abogaban, durante 1930 y 1931, por la construcción de 11 escuelas: 3 en Taltal, 2 en Tocopilla[23], 4 en Antofagasta y 2 en Calama. Igualmente solicitaron la ampliación de los terrenos de las escuelas N° 1 y N° 2 de Calama, la construcción de un local para 120 alumnos en Ollagüe (donde subsistía "el problema de la chilenización de numerosa población indígena"[24]) y la construcción de una escuela granja en San Pedro de Atacama (donde la Caja de Colonización pretendía aumentar el área de cultivo de 10.000 a 15.000 hectáreas)[25], solicitud que fue analizada "con el mayor interés"[26] por el director general de Educación Primaria, pero que fue desestimada debido a que estas escuelas eran "establecimientos cuya instalación y sostenimiento impon[ía] gastos demasiado crecidos que no siempre el Estado puede afrontar"[27].

Adicionalmente, las autoridades provinciales solicitaron la construcción de locales escolares a las empresas salitreras y mineras apelando a legislación educacional. De este modo, algunas empresas cumplían con sus "obligaciones" escolares

incluso haciendo más de lo exigido (como pagar o suplementar el pago de los profesores), mientras que otras simplemente no prestaban ninguna cooperación[28]. Así, en 1935 las autoridades solicitaron la construcción de un nuevo local para 400 niños en la Oficina Pedro de Valdivia a The Lautaro Nitrate Co. y una nueva escuela con capacidad para 800 alumnos en Chuquicamata a la Chile Exploration Company[29].

Las autoridades locales también canalizaron demandas de construcción y traslado de escuelas de parte de las comunidades locales. En este aspecto, es muy reveladora la insistente demanda escolar del subdelegado civil de Yungay, Moisés Espinoza quien solicitó, el 19 de febrero de 1929, la reapertura de la escuela del pueblo, que había sido cerrada en 1928 por falta de alumnos, agregando que el local arrendado para la escuela requería de urgentes reparaciones[30]. Un año más tarde (18 de enero de 1930) reiteró la solicitud proponiendo que se trasladara a Yungay la escuela N° 29 de la oficina de "Rosario", que iba a quedar suprimida por paralización total de faenas; además informó que desde hacía dos años que se seguía pagando el arriendo del local de la escuela que no se ocupaba[31]. Para reforzar su solicitud, el 11 de marzo de 1930 envió a las autoridades provinciales un censo escolar realizado por Carabineros de Chile en el que se identificaban a 50 niños y niñas "en estado de recibir instrucción"[32]. Finalmente, ante la falta de respuesta[33], el subdelegado decidió realizar gestiones para instalar la escuela en el mismo cuartel de la policía y a fines de 1931 se limitó a informar que en 1932 la escuela iba a comenzar a funcionar[34], solicitando sólo el envío del material necesario para aproximadamente 20 alumnos.

Por su parte, el 15 de mayo de 1936 los padres y apoderados del Liceo de Niñas de Antofagasta, mediante una carta al ministro de Educación, reiteraron su solicitud de

compra de un terreno para la construcción de un nuevo local para el Liceo de Niñas (habían enviado una carta similar en abril de 1935), argumentando que el establecimiento era el único liceo femenino con estudios humanistas en la ciudad y en la zona norte de Chile; que debía rechazar una gran cantidad de postulantes por falta de capacidad de internado; que pagaban un alto arriendo por dos "casas particulares antiguas, ruinosas y estrechas completamente inadecuadas" y que un plantel femenino exigía "más comodidades para formar en un ambiente agradable y en un local cómodo e higiénico a las futuras madres, de las cuales depende el provenir de la provincia"[35].

No obstante, estas múltiples solicitudes fueron en general ignoradas por las autoridades centrales que ni siquiera tomaban en cuenta recomendaciones tan básicas como considerar "las características peculiares de esta zona (…), donde las lluvias son casi desconocidas [para] adoptar en esta región tipos de construcción ligera y económica, abandonando la idea de locales standard (…) para todo el país" o confeccionar el mobiliario escolar "en la misma Provincia para evitar el pago del transporte, flete y traslado y las reparaciones de los materiales dañados por el largo viaje [desde Santiago][36].

## 3.3. La situación del profesorado primario

Uno de los sectores del aparato público más afectado por los planes de ahorro dispuestos por los gobiernos para enfrentar los efectos de la severa crisis económica iniciada en 1929 fue el profesorado primario del Norte Grande al que se le eliminaron los trienales y se le rebajó la asignación de zona de un 40% a un 10% sobre el sueldo base (esta asignación sólo se pagaba a los funcionarios escolares del Norte Grande y la zona austral de Chile).

Obviamente que estas medidas fueron rechazadas por los profesores y por los propios directivos escolares de la Provincia

quienes, en 1930, manifestaron a las autoridades políticas que los docentes de la zona se encontraban en una situación de clara desventaja respecto de los demás empleados públicos[37], ya que con sueldos iniciales de $489,67 (casados) y de $416,77 (solteros), con máximos de $971,34 y 874,24, respectivamente[38], debían soportar rebajas progresivas dependiendo del grado, la antigüedad y el área en la que se desempeñaban, puntualizando que estas rebajas fluctuaban entre el 11% y el 40% entre las distintas ramas de la enseñanza y, de acuerdo al escalafón, entre 25,14% y un 40,57%; en circunstancias que la rebaja general para los funcionarios públicos no docentes era de un 15%.

Por lo tanto, solicitaron a las autoridades provinciales interceder frente a las autoridades nacionales para que la rebaja no fuera superior al 5 y 15% para casados y solteros, respectivamente[39]; a su vez, los profesores primarios del Departamento de Tocopilla acordaron (en una concentración realizada en 1934) solicitar un aumento diferenciado de la asignación de zona (40% para centros urbanos, 65% para el sector minero-salitrero y 80% en la zona fronteriza) para compensar el "verdadero ostracismo que significa la vida en el desierto"[40] que implicaba carestía de la vida, condiciones climáticas adversas y largas distancias; finalmente, las autoridades provinciales de educación se limitaron a pedir a las autoridades centrales que la asignación de zona aumentara "por lo menos a un 25%"[41].

Otro asunto que preocupó a las propias autoridades provinciales de educación durante el período fue el gran número de docentes contratados y pagados por las empresas mineras, los que representaron el 35% de los docentes de las escuelas fiscales de la Provincia (82 de 232) en 1929[42] y el 23%, en 1930 (58 de 254)[43]. La razón de que las empresas contrataran docentes era la escasez de profesores fiscales titulados interesados en ejercer la docencia en la zona norte[44]

y, específicamente, en la pampa salitrera. De hecho, un 25% de los profesores que ejercían en la zona provenían del centro o del sur del país por lo que éstos vivían "pendiente del traslado a su zona de origen"[45].

De todas maneras, para subsanar el déficit de profesores fiscales titulados se hubieran necesitado crear 158 plazas en 1929[46] y 101 plazas, en 1930[47], razón por la que las autoridades educativas provinciales demandaron, desde 1934, la creación de una Escuela Normal en la Provincia[48] (esta sería creada en 1945). Por otra parte, a las empresas les resultaba conveniente contratar a personas sin título ("señoritas especialmente, que, cuando más, han cursado el sexto año primario"[49]) porque podían pagarles menos y considerarlos como verdaderos "empleados particulares".

En consecuencia, la situación económica general y los recortes de sueldos y beneficios fueron el caldo de cultivo de una creciente actividad político-gremial del profesorado primario, por lo que este fue objeto de severas acciones de control administrativo y político por parte de las autoridades políticas y policiales de la Provincia. El control administrativo se manifestó en el "Libro de Vida del Personal", que incluía una hoja de vida para cada profesor, para contar "con todos aquellos antecedentes que le permitan [a la autoridad] opinar sobre cualquier profesor de la jurisdicción"[50]; por su parte, el control político fue más severo y extendido.

Por ejemplo, el intendente provincial, en un extenso informe reservado dirigido al ministro del Interior (junio de 1934), hizo un pormenorizado reporte rotulado "sobre las causas del incremento del Comunismo en el Departamento de Tocopilla" respecto de diversos profesores que ejercían en escuelas de la Provincia, especialmente de la escuela mixta de la oficina salitrera de María Elena donde, según éste, había una "rebelión permanente" ya que ahí operaba "el Cuartel General de Comunismo provincial"[51]. En este reporte se informaba

que: a) la profesora de la escuela de niñas N° 3, Luzmira Leyton, “es revolucionaria completa. Predica el amor libre. Califica de naderías o majaderías las preocupaciones sobre el patriotismo (…). Es inteligente. Dominante. Imperiosa. Parece que habla bien. Ejerce influencia incontestable en el círculo en que actúa”; b) el profesor de la escuela de niños N° 1, Máximo Cuello, “se lo sabe imbuido en el Evangelio de Karl Marx y (…) cada vez que participa en conversaciones o discusiones sobre tópicos sociales (…) hace lujo de su ideología revolucionaria (…), es un poseído del espíritu subversivo”; c) los profesores Exequiel Salas y Luis Torres, de la escuela mixta de la oficina salitrera de María Elena, eran “revolucionarios y demoledores [y] maestros apóstoles de la rebeldía”, “poseídos de fiebre revolucionaria” y que tenían subyugados a otros dos profesores (Medel y Montenegro); d) que los profesores Roberto Matus y Octavio Navarrete, de la escuela de Coya Sur, eran unos “comunistas activos, desembozados y casi cínicos” y e) el profesor Hernaldo Mancilla, inspector de educación del Departamento, era un cómplice de los “rebeldes”, “íntimo” de ellos y “extremista notorio” [52].

En concreto, el intendente solicitó al ministro del Interior el retiro de la Provincia de seis maestros (Leyton, Cuello, Salas, Torres, Matus y Navarrete[53]) por ser “maestros de indisciplina”, “elementos perniciosos y peligrosos”, “valiosos agentes” de la propaganda comunista; y la exculpación de los maestros más jóvenes (Medel y Montenegro) para que “pueden volver al buen camino”. Finalmente, el intendente concluyó su informe afirmando que “los jóvenes maestros de estos últimos años son indomables. Vienen saturados de ideas revolucionaras (…). Llegan a las escuelas ya agriados y dispuestos más a combatir el orden social existente que a perfeccionar la enseñanza” y que la fuente de esta actitud serían las mismas Escuelas Normales de donde egresaban profesores “poseídos de un espíritu predispuesto a estimular la lucha de clases y a

favorecer la acción disolvente de los apóstoles de la revolución social"; aunque reconoció que la causa de este ánimo docente era la "mala" situación económica del profesorado[54].

A estas acusaciones sostenidas en la adhesión política de los profesores, las autoridades sumaron acusaciones fundadas sobre aspectos morales y éticos, indicando que muchos profesores jóvenes demostraban "una falta completa de responsabilidad profesional, carácter y hábito de trabajo", asociando esto con tres comportamientos: el alcoholismo (al parecer muy extendido en el profesorado[55]), razón por la que fueron exonerados 5 profesores "adictos a la bebida" en 1935; los atrasos reiterados y al comportamiento moral[56], en el caso específico de las profesoras (una licenciada fue rebajada y sancionada "por falta de moralidad privada en su vida")[57].

No obstante, su estrecha situación económica y la represión a la que estaban sometidos, los profesores estaban fuertemente comprometidos con la función social de la escuela. Es así como diversos profesores aportaron con recursos propios y trabajo en acciones de beneficio para la comunidad y los estudiantes que sufrían los efectos de la crisis económica. Por ejemplo, algunos profesores costearon (junto al Centro de Bienestar del establecimiento) los estudios de la ex alumna Guillermina Hinojosa en el Instituto Superior de Humanidades o equiparon la sala de entretenimiento y financiaron la construcción de la cancha de basketball de la escuela industrial de Antofagasta con un porcentaje de sus sueldos[58].

Este compromiso comunitario de los profesores se expresó en forma clara en la concentración de profesores de la Pampa Central de Antofagasta, Departamento de Tocopilla (1934), en la que se discutió sobre la relación entre la escuela y la comunidad[59]. A este respecto, los profesores concluyeron que la escuela de la pampa salitrera debía intensificar la propaganda antialcohólica, la lucha contra las enfermedades de trascendencia social, la divulgación permanente de las leyes

sociales, la constitución legal de las familias, el mejoramiento y la dignificación de la vivienda obrera y el establecimiento de pequeñas cooperativas de producción y consumo. Para lograr estos propósitos recomendaron acercar más la escuela a los hogares, organizar una cruzada de alfabetización popular para capacitar a los obreros sobre sus derechos y deberes de ciudadanía y limitar el expendio de bebidas embriagantes para evitar el debilitamiento de la raza y la decadencia infantil.

En relación a la labor de la comunidad en beneficio de la escuela y los niños, declararon la imposibilidad de llevar a cabo el proceso educativo sin que se satisficieran las necesidades biológicas del niño, recomendaron la formación de comunidades escolares para unificar la acción entre la escuela y el hogar, exigieron a las municipalidades incrementar sus aportes a las Juntas de Auxilio Escolar y recomendaron la confección de estadística precisa sobre la situación y las necesidades vitales del alumnado.

## 3.4. El pueblo de Quillagua, su escuela y el profesor Luis Díaz Zurita

El valle de Quillagua es un milenario oasis emplazado en pleno desierto de Atacama y ha sido caracterizado desde una perspectiva arqueológica e histórica como “puerto de intercambio”, “puerto-enclave” o “isla multiétnica” (Carmona, 2016), en la que sus antiguos moradores y ocupantes utilizaron de diversas maneras las aguas del río Loa posibilitando el desarrollo social, productivo y cultural del valle durante su historia enmarcada en un contexto particularmente seco y árido. En tiempos prehispánicos habría sido demarcada y cohabitada por pueblos atacameños y tarapaqueños y concurrida por grupos changos de la costa, en función del intercambio de bienes agrícolas y marítimos entre los diferentes pisos ecológicos de la zona (Carmona, 2016).

De acuerdo a diversas crónicas, los conquistadores

españoles habrían entrado a Atacama por el valle de Quillagua (Carmona, 2013). Por ejemplo, De Vivar (cronista del viaje de Pedro de Valdivia), se habría referido a este como "un valle llano y ancho y largo" que tenía grandes algarrobales y chañarales, donde los indígenas regaban sus tierras con acequias, construían sus casas con adobes y vigas de algarrobas y cocinaban con maíz, papas, frijoles, quinoa, algarroba y chañar (2001 [1558], referido en Carmona, 2013). Luego, durante la época colonial, Quillagua fue un punto de demarcación entre Tarapacá y Atacama y es igualmente probable que sus habitantes formaran parte del sistema de encomienda y tributos bajo la jurisdicción del repartimiento de "Pica y Loa" (Carmona, 2013). Además, existiría evidencia de que a mediados del siglo XVII algunos encomenderos, arrendatarios de tierras o beneficiados de pensiones de indios (que tenían población tributaria y ganado mular en Quillagua) iniciaron la producción intensiva de forraje para alimentar a los animales de carga de mercancías y minerales que transitaban entre el altiplano, la pampa y la costa (Villalobos, 2008, referido en Carmona, 2013 y Carmona, 2016).

Hacia inicios del siglo XVIII, debido al auge del mineral de Huantajaya, diversos encomenderos y autoridades eclesiásticas solicitaron la adjudicación de tierras en Quillagua (Villalobos, 2008, referido en Carmona, 2013) que hasta esos tiempos era considerado por los españoles como "un oasis de clima insalubre, con abundancia de mosquitos provenientes de las ciénagas del Loa, y en el que la salinidad del agua no permitía la implantación de algunos cultivos" (Bermúdez, 1980, citado por Carmona, 2013: 91-92). Entonces, nombraron oficialmente al caserío como San Miguel de Quillagua y erigieron una iglesia en 1620. Más tarde, en 1704, las autoridades coloniales dispusieron el agrupamiento de 229 indios divididos y dispersos que carecían "de todo pasto espiritual y del comercio racional", propiciando la formación definitiva de un pueblo de

indios en el valle “abundante de tierras e aguas” (Paz Soldán, 1878, citado por Odone, 1995: 601).

Finalizada la época colonial, el valle sirvió de demarcación fronteriza entre Perú y Bolivia, país que decretó, en 1826, el tributo general indígena que era cobrado por los gobernadores y corregidores que recibían el 3% y el 1% de la recaudación, respectivamente (Sanhueza, 2001, referido por Carmona, 2013), y que aportaba, según algunas estimaciones, más del 50% de los ingresos del Estado boliviano en aquel entonces (Carmona, 2013). Luego, con el inicio de la explotación salitrera, el valle de Quillagua experimentó un incipiente desarrollo agropecuario, minero y comercial. El primer antecedente de una obra mayor se registró en 1857 cuando un comerciante inglés residente en Iquique inició una obra de riego que no alcanzó a concretarse (fue retomada en 1870 y nuevamente abandonada en 1878 debido a los destrozos del terremoto de ese año). Sin embargo, la mayor actividad del valle (en 1878 la producción de alfalfa alcanzó los 24.000 quintales) (Carmona, 2016) coincidió con el inicio del auge del salitre y de la Guerra del Pacífico (1879).

Precisamente, durante la campaña militar chilena, en enero de 1880, el entonces alférez de la 2ª compañía del 2º escuadrón del regimiento de granaderos a caballo, José Miguel Varela, apuntó que el caserío de Quillagua estaba “situado al fondo de una profunda quebrada, por la que corría el generoso y vital rio Loa [y que] estaba bastante habitado [en] unos cien o más ranchos” (Parvex, 2016: 62). Este constituía “un verdadero vergel con gran actividad [y era] uno de los principales proveedores de alimentos frescos para los miles de trabajadores de las numerosas oficinas salitreras (…), como asimismo de forraje para [los animales] empleados en las faenas” (Parvex, 2016: 62). El alférez observó que había sendas bordeadas de árboles, especialmente pimientos y tamarugos, y ovejas, cabras, vacas y gallinas que se alimentaban en sus

pastos, además de preciosas chacras, aunque lo más destacado era la alfalfa de la que, según un lugareño, se “hacían nueve cortes al año” (Parvex, 2016: 62).

Ya como posesión chilena, en 1907 Quillagua contaba con 114 habitantes (Carmona, 2016); luego experimentó un auge cuando comenzó a pasar por la localidad el tren longitudinal norte (1911) y cuando habría comenzado a funcionar su escuela (1912), época en la que, según un testimonio, “[e]l pueblo era chiquito, la gente vivía en las chacras; en ese tiempo había una casita por aquí, una casita por allá en ese tiempo, por allá por el 12” (entrevista en Odone, 1995: 603). Producto de este auge, en 1920 Quillagua tenía 229 habitantes y en 1924 tenía una seguridad de riego plena, compuesta por un caudal de 2.200 litros por segundo, lo que le permitía mantener una superficie total de 275 hectáreas cultivadas (principalmente alfalfa y maíz) dividida en 43 propiedades agrícolas y la crianza de cientos de animales que eran destinados a los mercados formales e informales de la pampa; además se extraían diversos recursos del río Loa (como camarones de río y pejerreyes) (Carmona, 2013). Entonces Quillagua era un “mui corto caserío, [que] cuenta con servicio de telégrafos i (…) está rodeada de alfalfares que dan hasta 5 cortes en el año i abundantes algarrobos, que producen hasta 450 kilógramos de frutos, en cada cosecha” (Risopatrón, 1924 citado por Carmona, 2013: 143).

Ya en 1930 (noviembre) Quillagua contaba con una población de 266 habitantes, entre ellos sólo 8 chilenos “de padre y madre” (3 funcionarios de ferrocarriles, 2 carabineros, 2 obreros y el profesor de la escuela), mientras que la gran mayoría de los habitantes eran “de puro tipo de indio atacameño” (Latcham, 1933: 132) que aún no asumían su nueva nacionalidad chilena (“Por ahora, pues señor, somos chilenos”[60]) y “que se [encontraban] en una inmensa miseria”[61], agudizada por la crisis económica iniciada en

1929 y la decadencia de la industria salitrera, por lo que las autoridades provinciales organizaron un Comité de auxilio y una olla común que incluso en 1932 beneficiaba a 30 personas (11 hombres, 4 mujeres y 15 niños) (Galaz-Mandakovic, 2008).

Paradojal y simultáneamente Quillagua experimentó un auge económico ya que el aumento de la población en las ciudades costeras, debido al traslado de obreros cesantes por el cierre de faenas salitreras en la pampa[62], incrementó la demanda de carne (en 1929 se internaron desde Argentina 26.299 vacunos[63] y en 1936 se produjeron en Tocopilla 1.418.794 kilos de carne[64]) y, consecuentemente, la demanda de alfalfa para alimentar al ganado que se trasladaba a la zona, lo que provocó que entre las temporadas de 1929-1930 y de 1935-1936, las hectáreas cultivadas de alfalfa en Quillagua aumentaran de 47 a 119 (Carmona, 2013). Este auge fue aprovechado especialmente por una empresa, de propiedad de la familia Dassori, que forjó "una industria forrajera que estimul[ó] de manera inusitada la producción de alfalfa en el oasis" (Carmona, 2016: 101), la que alcanzó los 8.000 fardos anuales gracias a la incorporación de maquinaria agrícola y de transporte en sus tierras (en 1937 ya acumulaba 180 de las 280 hectáreas del valle), permitiéndole asumir rápidamente una posición monopólica en la producción de alfalfa y la suscripción de grandes contratos con clientes como las Fuerzas Armadas, el Club Hípico de Antofagasta, oficinas salitreras y empresarios ganaderos (Carmona, 2013; Carmona, 2016).

Sin embargo, el oasis productivo de Quillagua tenía un grave problema de déficit de agua producida por el uso intensivo de las aguas del río Loa por parte de la industria salitrera y cuprífera, la construcción del tranque Sloman y el aumento de la población de las ciudades de Antofagasta y Calama, lo que motivó que los mismos empresarios mineros solicitaran a la autoridad reglamentar y limitar la entrega de nuevos derechos de uso (Blázquez citado por Carmona, 2013).

De igual forma, existía un severo déficit de agua potable[65], a pesar de que el Ferrocarril Longitudinal Norte disponía desde 1911 de depósitos de agua alimentados por máquinas purificadoras de 100 toneladas (capaces de condensar 15 mil toneladas al día extraídas del río) que le permitía vender agua potable, por latas o tambores, en la estación (Carmona, 2013).

Para enfrentar esta situación, la comunidad y las autoridades locales hacían recurrentemente gestiones ante el Estado y las empresas de servicios, públicas y privadas. En este sentido, a principios de 1931 la empresa del Ferrocarril Longitudinal Norte informó que si el agua se llevara desde Baquedano su precio no podría ser menos de $0.90 por la lata de 18 litros, pero que una vez que se terminara la construcción de la cañería fiscal a Tocopilla se podría llevar desde Chancance y venderse a $0.50[66], precio era igualmente prohibitivo para los habitantes del valle quienes se veían obligados a usar las aguas saladas y con sedimentos mineros del rio Loa (Galaz-Mandakovic, 2008). En 1934, las autoridades provinciales seguían realizando gestiones para conseguir agua potable sana y barata para Quillagua y se quejaban de que "nada práctico [se] ha podido conseguir hasta la fecha"[67], razón por la que propusieron solicitar a la Compañía de Salitres de Chile que donara a la Empresa de Servicios de Agua Potable de Tocopilla unos 50 kilómetros de cañería abandonada en la oficina salitrera "Dominador" para transportar el agua desde la Oficina Iberia. Aunque recién en 1936 se atisbó una solución más concreta para el agua potable cuando la Empresa de Alcantarillado y Agua de Mar comenzó a realizar estudios para abaratar el agua en Tocopilla y en el interior, "especialmente en el valle de Quillagua, donde existe una Escuela Granja de mucha importancia"[68].

Precisamente, en el mes de noviembre de 1930 fue destinado a la escuela rural N° 13 de Quillagua, de tercera clase, el profesor Luis Díaz Zurita. La escuela del pueblo

funcionaba desde 1912 aunque apenas "era una humilde pieza con trece bancos desarmados, un tablero contador y un reloj, que por lo viejo, ya no marchaba" y cuyo inventario arrojó "tan sólo 350 pesos, incluyendo un pequeño lote de herramientas de carpintería" y que necesitaba "con urgencia reparaciones de consideración", como la mayoría de los locales escolares fiscales de la Provincia que ofrecían "el aspecto más desconsolador por la ausencia casi absoluta de condiciones higiénicas y pedagógicas"[69].

Desde su llegada a la escuela de Quillagua, el profesor Luis Díaz (un "humilde maestro primario", "guiador" de niños, chileno "de padre y madre", "hijo del norte, de aquellas mismas tierras") comprendió que "tenía un problema racial por delante de [su] misión" y se propuso acometer "la verdadera conquista de tal raza" y desarraigar "el sentimiento de vencidos de sus pobladores" mediante la organización de "una verdadera escuela chilena" regentada "por un chileno" para "servir dignamente a un pueblo [que pertenecía] a las razas dominadas por las armas de Chile" y así "conquistar el corazón de aquéllos que [su] padre (…) había ayudado a conquistar por medio de un fusil"[70]. En consecuencia, el profesor Luis Díaz se impuso como meta transformar el "rancho que pomposamente y en tierra conquistada [se hacía llamar] 'ESCUELA PÚBLICA DE CHILE'", que apenas era "una humilde pieza, que más servía para porqueriza", en un establecimiento en el que se pudiera educar adecuadamente "a los hijos de los vencidos" y "formar hombres y mujeres enamorados de su patria".

Con estos excelsos propósitos él y su esposa trabajaron sin vacaciones, "doce y quince horas diarias", "de sol a sol, con la picota a la espalda [y] el silabario en la mano", "haciendo adobes y arreglando material necesario" e incluso dejando a sus dos hijos "sin calzado" para comprar algunos materiales de construcción con su sueldo

“de maestro primario”. Tan tesonero fue su trabajo que apenas tres meses después de su llegada a la escuela, el gobernador provincial afirmaba que ésta “funciona en local fiscal, mejorado notablemente por el esfuerzo de su nuevo Director [quien se ha] empeñado en dar una educación adecuada al medio en que se vive [realizando] adelantos, como (…) una pequeña chacra para experimentaciones de cultivos agrícolas”[71]; razón por la que le entregó “algunos dineros para que prosiguiera” con su trabajo. De igual forma, cuando comenzó a construir murallas y salas de clases para la escuela los hermanos Dassori (dueños de la empresa local que monopolizaba la producción de alfalfa) lo alentaron a proseguir “para ejemplo de esos pobladores flojos”.

El reconocimiento oficial de su incipiente labor en la escuela le permitió ser invitado a un curso para 65 profesores de escuelas rurales realizado entre agosto y diciembre de 1933 en Santiago, la capital del país. En ese curso el profesor Ricardo Latcham[72], destacó al profesor Luis Díaz “como un ejemplo vivo de lo que puede hacer un maestro rural”, calificando su obra como “muy grande, muy hermosa [que] le queda grande a ese pueblo” [del que] seguramente saldrá crucificado como Cristo”. Un año más tarde, en 1934, el profesor Luis Díaz fue invitado por el ministro de Educación (por sugerencia del director general de Educación Básica, Claudio Salas), a formar parte de una comisión que confeccionaba programas para las escuelas rurales a nivel nacional, instancia en la que conoció a la insigne educadora Amanda Labarca[73], quien presidió esta Comisión, la que fue determinante para que la modesta y pobre escuela elemental de tercera clase de Quillagua fuera transformada en una de las seis primeras escuelas granjas del país (decreto N°4.998, de 10 de julio de 1934) reconociendo que ésta había realizado “una interesante labor agropecuaria” que podría beneficiar a los oasis de Huatacondo, Pica, Quehuita, Canchones, Quechuiza, Toconao, Chiu-Chiu, Calama,

Socaire y otras comarcas[74].

Con el nuevo estatus de la escuela y con el reconocimiento oficial de su trabajo el profesor Luis Díaz realizó diversas gestiones para mejorar las condiciones de esta. Por ejemplo, el 22 de noviembre de 1934 se reunió con el gobernador de Tocopilla y el inspector provincial de Educación para discutir sobre diversas adquisiciones para la escuela granja[75], lo que se materializó el 7 de diciembre cuando el inspector provincial de Educación Primaria le solicitó al intendente provincial que pidiera a la gerencia de Ferrocarriles de Antofagasta el transporte gratuito de los materiales adquiridos[76]; aunque no siempre estas gestiones fueron expeditas ya que el profesor Luis Díaz le informaba al inspector provincial de Antofagasta el 3 de mayo de 1935 que aún estaba esperando la orden para la compra de materiales para las obras atrasadas en la escuela granja[77].

Pero la actividad del profesor Luis Díaz no se limitó sólo a la escuela. Con la colaboración de pobladores, construyó las aceras, la plaza y un puente en el pueblo; además, como la mayoría de los profesores rurales, ofició "como médico, dentista, matrón, oficial civil, juez [y] correo". Específicamente en relación al problema de agua, que era un problema crítico para Quillagua y su escuela, el profesor Luis Díaz se implicó activamente escribiendo en la prensa provincial sobre el asunto y realizó diversas gestiones ante las autoridades. Así, en 1935 le solicitó al inspector provincial de Educación que intercediera ante el intendente provincial para conseguir que la empresa del Ferrocarril de Antofagasta-Bolivia no suspendiera la entrega de 42 latas de agua extras que el Servicio de Cesantía entregaba como complemento de las 21 latas de agua que recibía la escuela desde que tenía 25 alumnos sin internado.

En esa ocasión, el profesor Luis Díaz le recordó a la autoridad que él ya se había dirigido dos veces (sin respuesta) a la Inspección para resolver este traspaso y que la opción de que

la escuela comprara el agua además de inviable sería injusta, argumentando que a Carabineros de Chile se le entregaban 63 latas semanales para 3 hombres, mientras que a la escuela, con 57 personas (25 funcionarios, entre personal administrativo y docente, y 32 alumnos internos), también se le entregaban ordinariamente 63[78]. Ante esta petición, el intendente provincial le solicitó al administrador de la empresa que no retirara las 42 latas extras aduciendo "la importancia que tiene para esta provincia el funcionamiento de esta Escuela Granja"[79]; además, le pidió un billete de ida y vuelta a Tocopilla para el profesor y el flete libre para los materiales que se iban a comprar para la ampliación de la escuela. En todo caso, en mayo de 1936 aún no se resolvía este asunto y el intendente provincial le reiteró la solicitud al administrador de la empresa[80].

Debido a la importancia adquirida por la escuela granja de Quillagua esta fue visitada por diversas autoridades educacionales provinciales y nacionales (el inspector provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, y el asesor técnico del Ministerio de Educación, Claudio Salas, la visitaron el 3 de junio de 1935)[81], fue sede de actividades extra escolares (Colonia Escolar de Quillagua, inaugurada el 8 de enero de 1937 por el inspector provincial de Educación)[82] y fue sede de un Congreso Departamental de profesores en 1935 (Concentración de la Pampa Central de Antofagasta), en el que el profesor Luis Díaz tuvo un rol principal como organizador, anfitrión y expositor[83].

Sin embargo, esta intensa actividad del profesor Luis Díaz y la escuela granja provocó la creciente animadversión de algunos pobladores y los dos negocios que existían en el pueblo que se negaron a venderle víveres debido a la competencia que les representaba la escuela. En medio de este ambiente de recelo, el profesor Luis Díaz no pudo realizar varios de sus ideas o proyectos: cuando ofreció pintar la capilla, construir

una oficina para el cura y amurallar el cementerio, una sociedad católica se opuso considerándolo como “hereje”; cuando impulsó el endulzamiento de las aguas del río Loa los “señores caciques” extendieron la idea de que pretendía entregar el agua a la ciudad de Calama y dejar sin el elemento vital al pueblo; cuando trató de industrializar la pesca del camarón “hicieron creer a ese desgraciado pueblo que (…) les quería prohibir tal pesca” y cuando pretendió instalar electricidad, alumbrado, baños públicos, plaza de juegos infantiles, ornamentación, radio y biógrafo, los “más pudientes y pensadores” del pueblo hicieron creer que todo ello era simple maldad del profesor.

También, los hermanos Dassori que al principio le habían ofrecido capital para realizar sus proyectos en sus tierras, vieron que la escuela “en lo futuro sería un gran peligro para sus intereses”, ya que los productos que esta comenzó a producir se vendían directamente “con un cincuenta por ciento menos de lo que lo hacían ellos”, siguiendo la política del gobierno de ayudar a “los salarios humildes (…) sin inflación en precio”; aunque el hecho que determinó la oposición absoluta de los Dassori fue la suscripción de un contrato con el Instituto de Fomento Minero de Iquique por la entrega de “30 mil kilos de pasto mensuales [por] cerca de doce mil pesos mensuales”. Justamente cuando el profesor Luis Díaz estaba levantando una sala para motores para mecanizar el proceso de enfardamiento del pasto y cumplir con este contrato, los hermanos Dassori comenzaron a juntar “firmas de sus inquilinos y de la totalidad de los pobladores de sangre peruana” bajo el argumento que el profesor “les iba a hacer quitar sus tierras con el Gobierno” porque “iba a formar un solo campo para la escuela”.

En esa carta los 52 firmantes solicitaron al intendente provincial la expulsión del profesor Díaz “por incapaz, por mal maestro y [por] “borracho”; pero de esos de marca mayor”,

sabiendo perfectamente “donde daban la estocada para llamar la atención” de sus jefes. Además, estos empresarios amenazaron a las cinco familias que no habían firmado la acusación con no venderles ningún producto de sus negocios, especialmente harina a la única familia que vendía pan en el pueblo. No obstante, el intendente provincial (“un perfecto y caballeroso hombre conservador”), que conocía la labor del profesor Luis Díaz, “no hizo caso” de esta acusación diciéndole a este: “Díaz, tenemos que seguir chilenizando esto”. Entonces, como no consiguieron nada en el norte, el mayor de los Dassori fue a Santiago[84] y se reunió cuatro veces con el jefe de la Sección Rural, Manuel Martínez[85], sin conseguir nada hasta que en un quinto encuentro este se vio “en la dura necesidad (…) de ordenar el levantamiento [de un] sumario”.

Consecuentemente, entre junio de 1936 y febrero de 1937 la maquinaria administrativa provincial se centró en el sumario contra el profesor Luis Díaz. El 17 de junio de 1936 el inspector provincial de Educación le comunicó al intendente provincial que se dirigía a Tocopilla para “instruir un sumario en la Escuela Granja de Quillagua”[86] y el 17 de enero de 1937 le reiteró que iría este pueblo “por orden de la Superioridad del Servicio”[87], mientras que diez días más tarde[88] reportó nuevamente que se dirigía al lugar “por asuntos del servicio”. El mismo funcionario solicitó, el 17 de febrero de 1937, al intendente provincial un pasaje de ferrocarril de primera clase, desde Antofagasta a Quillagua, a favor del director de la Escuela N° 2 de Calama, Guillermo Villalobos, quien lo acompañaría al día siguiente[89], cuando ambos funcionarios se presentaron en el cuartel de Carabineros (y no en la escuela, como correspondía) para tomar las declaraciones a los denunciantes a quienes los Dassori tenían formados fuera del recinto policial. Al día siguiente continuó el proceso mientras una turba gritaba a coro: “Viva el señor Inspector que nos hará justicia!”, “Viva la justicia de Chile!”. Al finalizar el

procedimiento, ambos funcionarios fueron invitados por los Dassori “a un paseo” por sus chacras, al igual que el día anterior cuando fueron invitados “a la casa de los señores Dassori”.

El inspector provincial desestimó la solicitud del profesor Luis Díaz para tomar declaraciones a cuatro personas que no habían firmado la acusación, argumentando que “no había necesidad de esto, ya que el se había formado cabal concepto de que todo lo sucedido eran simplemente maquinaciones y maldad de los señores Dassori”. Además, le habría dicho al mismo profesor al tomar su declaración que no se extendiera mucho “porque yo arreglaré esto” y que, a la salida del tren de regreso, “no tuviera temor alguno” ya que él lo defendería ante sus jefes de Santiago y destacaría su “gran obra que había hecho por el pueblo de Quillagua”. Pero el sábado todo el pueblo sabía que el profesor se iba a ir “porque el señor Inspector se lo había prometido a los señores Dassori” y comentaban que éstos les pagaron los dos días que estuvieron disponibles para declarar y que, además, les habrían prometido, si vencían, “regalar tres corderos, dos barriles de vino y un saco de cerveza”.

Días después, el profesor Díaz fue notificado en Antofagasta (donde había concurrido al hospital “a raíz de un envenenamiento muy sospechoso”) que había sido trasladado a una escuela elemental en Aconcagua, ante lo que recurrió inmediatamente al intendente provincial quien llamó al inspector escolar de Educación de la Provincia para que le explicara su proceder y envió un telegrama al ministro de Educación para que anulara el procedimiento; también otras instituciones, personalidades y prensa local pidieron al ministro de Educación reconsiderar la medida, pero “toda esta opinión honrada y digna de tomarse en cuenta del norte, tropezó con la negativa de la Dirección General o sea con don Claudio Matte, que más caso hizo a un grupo de seres interesados”, aduciendo

que el traslado estaba firmado “y eso no tenía vuelta”.

Ante esta situación, y aún enfermo, el profesor Luis Díaz viajó a Santiago para hablar con el jefe de la sección de Educación Rural y con el director general de Educación Primaria, Claudio Matte, quien le habría dicho que jamás creyó en la acusación de borracho porque un borracho no habría hecho lo que él hizo en su escuela, “pero como [me] había indispuesto con una parte del pueblo, debería salir (…), para resguardo de mi vida ¡”.

El profesor Luis Díaz consideró que con él se había “cometido una gran injusticia” ya que después del arduo trabajo realizado durante seis años, tiempo en el que entregó sus “buenos sueldos libres” para la organización de una escuela granja a contar de un “rancho”, “humilde pieza” o “porqueriza”, “no se le debería haber pagado con el traslado [al] último rincón de la provincia de Aconcagua”, a una escuela “de ínfima calidad”, del “montón anónimo” de las escuelas de la última clase, como producto de un sumario que nunca vio, aduciendo una “medida de buen servicio que favorece al maestro y a la escuela”; todo como premio a su “obra de chilenización”[90].

Este traslado forzoso le implicó recibir “un mísero sueldo”, que correspondía a “la mitad de lo que ganaba en Quillagua”, que apenas le iba a alcanzar para vivir junto a su familia (su esposa y sus dos hijos). Pero lo que más lamentó el profesor Luis Díaz es que lo hayan sacado del grupo de las escuelas granjas y no lo hayan trasladado, al menos, a reorganizar la escuela granja de Diaguitas como se lo había prometido (en agosto de 1936) el Jefe de la Sección Rural, quien le había propuesto esta alternativa “porque el director de ella andaba mal con la gente” (el profesor Díaz había visitado esta escuela en comisión de servicios junto a tres alumnos en octubre de

1936[91]); es decir, el profesor Luis Díaz consideró que lo que correspondía era un trueque entre ambos directores "y no haber llevado [a Quillagua] a otro señor que de práctica de granja, tiene como yo de decir misa".

En el expediente del sumario se expresó que la medida se sustentó en la desconfianza y el recelo expresados por los habitantes del pueblo que rompieron "las relaciones de armonía y de cooperación que deben existir entre el director de una escuela y los padres de familia" ya que el profesor había "perdido el ascendiente moral que todo maestro debe tener entre el vecindario". En consecuencia, la Dirección General de Educación Primaria estimó que era conveniente trasladarlo "como medida de buen servicio" a la dirección de la escuela número 9 del departamento de Los Andes, que se encontraba vacante, a pesar de que se reconoció que "el señor Díaz Zurita ha realizado en Quillagua una gran obra social y ha desarrollado una hermosa labor educacional al frente de la escuela que se le confió en pésimas condiciones hace más de seis años", argumentándose que con esta medida no se pretendía sacrificar "a un hombre que ha sido modelo de profesor" sino que para favorecer "al maestro y a la escuela"[92].

Confinado geográficamente en el pueblo de Pocuro (Aconcagua), degradado administrativamente y perjudicado económicamente, el profesor Luis Díaz reflexionó sobre la "[d]ura y penosa tarea [que] es el trabajar en pueblos conquistados por las armas y más, faltos de una cultura mediana" y que "[si] esto se hace con un maestro que se le reconocen sus méritos y su trabajo (…), ¿qué se hará con aquellos infelices y pobres compañeros míos que no han realizado algo parecido a lo mío?". Además, precisó que en su

caso simplemente había triunfado “el interés económico de una firma” que logró sacarlo de su escuela para seguir “obteniendo utilidades usurarias a costa del hambre de nuestro pueblo” sólo porque quiso “hacer una escuela que se preocupara de una educación encuadrada a servir directamente la realidad del hijo humilde del pueblo campesino”; no obstante, en nombre del mismo pueblo lo sacaron de su escuela como “medida de buen servicio”.

Respecto de la escuela granja de Quillagua, el profesor Luis Díaz indicó que el tiempo se encargaría de comprobar si esta “seguirá en beneficio ascendente el camino que le tracé”[93] y que “ha hecho decir a todos los diarios del norte [que] es un caso único en esta tierra chilena [ya que fue] construida, en gran parte, con mis sueldos de maestro primario”, aunque también indicó que estaba convencido de que ningún profesor “querrá seguir mi camino económico por no verse en la situación mía delante de hambreadores del pueblo que tuvieron temor a que una escuela chilena produjera parte del alimento que necesita el pueblo”; pero a pesar de sentirse amedrentado para volver a competir con “los intereses de algún fuerte productor”, su “humilde alma de maestro primario” lo seguía incentivando a trabajar “en bien de la tierra que [me] vio nacer, con la picota a la espalda, el silabario en la mano y [mis] ojos, hundidos en el ideal de (…) tumbar muchos cerebros que obstruyen el progreso”.

De hecho, un año después de su traslado (1938) envió una carta a la poetisa y educadora Gabriela Mistral[94] para apoyar su idea de levantar una escuela granja en Pocuro con el nombre de Domingo Faustino Sarmiento, indicándole que desde que lo trasladaron desde el norte no había dejado de preocuparse por formar otro establecimiento de este tipo, razón por la que le ofreció un anteproyecto “para la organización de una escuela tipo granja hogar, que conserve como monumento viviente, el nombre de aquel maestro argentino”[95].

Presumiblemente el traslado del profesor Luis Díaz se concretó en el mes de marzo de 1937, coincidiendo con el inicio del año escolar, a pesar de su importante red de contactos que incluía a diversas personalidades que habían visitado la escuela de Quillagua (como los generales Oscar Novoa Fuentes[96] y Jorge Bari[97] y Francisco Rivas Vicuña[98], Claudio Salas[99], Fernando Orrego Puelma[100] y Ricardo Latcham[101]) o que conocían de su obra (como los parlamentarios Fernando Alessandri, liberal; Miguel Cruchaga, conservador; y Pedro Opitz, radical; además de Gonzalo Latorre Salamanca[102]). Esta inusual red de contactos políticos de un profesor primario de una escuela rural del Norte Grande de Chile se asocia con sus preferencias ideológicas manifestadas en su cercanía con el gobierno conservador de Alessandri (1932-1938) ("había yo ya implantado [en la escuela] la política económica del actual Ministro del Trabajo"; el Intendente Provincial era "un perfecto y caballeroso hombre conservador") y con las ideas socialcristianas ya que el profesor Luis Díaz señaló que su labor en Quillagua habría estado inspirada en la Encíclica Rerum Novarum y en la Falange Nacional, una corriente de opinión crítica dentro del partido conservador que desde su aparición (1931) se fue apartando paulatinamente de la línea oficial hasta llegar la disyuntiva entre apoyar al candidato conservador (centro derecha) o el candidato del novel Frente Popular (centro izquierda) durante su primer congreso (1938).

Esta cercanía con el gobierno conservador la expresó directamente a mediados de 1937 cuando se desarrollaba en la Cámara de Diputados una intensa pugna política en relación al tema educacional y el gobierno presentaba el "Programa de Acción" para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola[103], que incluía la creación urgente de escuelas granjas. En este contexto, la oposición estaba fustigando duramente al director general de Educación Primaria, Claudio

Matte, figura educativa clave del gobierno, por no destinar el escuálido presupuesto para desayuno escolar y reparaciones de locales escolares, oponerse permanentemente a los aumentos de los salarios docentes y cometer múltiples arbitrariedades contra el profesorado.

Precisamente, el caso del profesor Luis Díaz fue utilizado por diputados opositores como ejemplo de estas arbitrariedades calificándolo como "apóstol de la instrucción que revolucionó el Norte [y que, sin embargo] fue trasladado rebajado a otra escuela para poner a prueba su espíritu apostólico"[104], aludiendo a un supuesto contubernio entre los intereses económicos e ideológicos implicados en el sospechoso sumario administrativo propiciado "en virtud de empeños o influencias"[105] de unos empresarios extranjeros ("dos italianos fascistas"[106]), dueños de la empresa que controlaba la actividad económica del sector.

Por su parte, diputados oficialistas también se refirieron al caso del profesor Díaz, pero para desestimar las acusaciones contra el director general de Educación Primaria con el concurso del mismo profesor quien le escribió al diputado conservador Luis Arturo Gardeweg[107] para entregar más detalles de su traslado y "defender a [su] digno jefe" Claudio Matte argumentando que este habría firmado su traslado movido por la acción de alguna "mano oculta" ya que "él, de por sí, no habría procedido como lo ha hecho, ya que (…) su alma debe de estar bien puesta, para no cometer estas injusticias"; incluso exculpó al ministro de Educación asegurando que este seguramente "no se ha impuesto de estas peticiones ni del telegrama del señor Intendente".

---

1. Luis Ortúzar, artículo de El Mercurio, 7 de julio de 1905, citado en Monsalve, 1998a: 67-68.
2. La matanza de la Escuela Santa María de Iquique, perpetrada el 21 de diciembre de 1907, fue la más numerosa de las matanzas de obreros perpetradas por el Ejército chileno por orden de los diversos gobiernos. La

huelga obrera comenzó el 10 de diciembre y cinco días después entre 15.000 y 23.000 obreros marcharon a Iquique para concentrarse en la ciudad. El Gobierno ordenó el desalojo de los concentrados en la Escuela Santa María, pero frente a la negativa de los obreros (muchos de los que estaban con sus familias), ordenó la masacre. La cifra oficial de muertos se fijó en 126, pero las cifras extra oficiales empinan esta trágica cifra a más de 3.600 víctimas fatales.

3. Memoria del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá del 08/01/1932, citada por Castro, 2004: 64.
4. Director del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá, en su Memoria Trimestral de abril de 1930 citado por Castro, 2004: 63.
5. Carta del inspector provincial de educación, del 23 de febrero de 1931, al intendente regional de Tarapacá, citado en González, 2002: 67.
6. Extracto de carta de la directora interina de la escuela N° 45 de Poroma, Zaida Contreras, dirigida al director provincial de educación, en enero de 1933, citada en González, 2002: 69.
7. Esta política de chilenización en el Norte Grande fue más explícita a contar de la fundación (2 de abril de 1945) de la Escuela Normal de Antofagasta, cuya primera cohorte (29 hombres, que se formaron entre 1945 y 1950) fue conocida precisamente como los "chilenizadores", ya que su formación se orientó (según su decreto orgánico del 22 de octubre de 1945, citado en González, 2002) a que los futuros profesores de la zona norte conocieran los problemas socioculturales del medio.
8. Memoria Anual 1930, del inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. Fondo Intendencia Antofagasta-Archivo Nacional Santa Lucía (FIA-ANSL, en adelante), Ficha 35, Vol. 91.
9. Memoria Anual 1935, del inspector provincial de Educación, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.
10. Memoria Anual 1930, del inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
11. Memoria Anual 1935, del inspector provincial de Educación, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.
12. Oficio N° 228, de la directora del Liceo de Niñas de Antofagasta, del 18 de diciembre de 1930. FIA-ANSL, Ficha 42, Vol. 91.
13. Oficio de director general de Obras Públicas al intendente de la Provincia de Antofagasta, del 2 de noviembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 53, Vol. 135.
14. Memoria Anual 1930 del inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
15. Oficio N° 1.798, del inspector provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.
16. Memoria Anual de 1936, de la rectora del Liceo de Niñas de Antofagasta, Malitina Pereira de Rechstohs, de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 131, Vol. 161.
17. Memoria Anual 1929, intendente provincial, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.
18. Documento N° DA. 314c, del 6 de abril de 1934. FIA-ANSL, Ficha 50, Vol. 135.
19. Oficio N° 57 del intendente provincial, Carlos Souper, del 15 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 137, Vol. 161.
20. Informe del inspector provincial de Educación, del 9 de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 170, Vol. 177.
21. Inspector provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, del 18 de junio de 1934 FIA-ANSL, Ficha 68, Vol. 136.
22. FIA-ANSL, Ficha 69, Vol. 136.
23. Memoria Anual 1930 del gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien, 8 de abril de 1931. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91; Memoria del Tercer Trimestre

del gobernador Ricardo Santander, del 30 de septiembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91; Memoria Anual 1929, intendente provincial, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.
24. Oficio N°1.138 del inspector provincial de Educación, Luis Bustos, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.
25. Oficio N° 1.157, del 30 de septiembre de 1937. FIA-ANSL, Ficha 175, Vol. 187.
26. Oficio N° 206 del director general de Educación Primaria, Claudio Matte, del 12 de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 172, Vol. 177.
27. Oficio N° 1.180, del 14 de octubre de 1937. FIA-ANSL, Ficha 173, Vol. 177.
28. Inspector Provincial de Educación. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
29. Oficio N° 1138, del Inspector Provincial de Educación Primaria, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.
30. FIA-ANSL, Ficha 21, Vol. 90.
31. FIA-ANSL, Ficha 23, Vol. 90.
32. FIA-ANSL, Ficha 28, Vol. 90.
33. Oficio 063, del director provincial de Educación Primaria, Ramón Jeréz, del 29 de enero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 25, Vol. 90.
34. Informe del cuarto trimestre, del 21 de diciembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 43, Vol. 91.
35. FIA-ANSL, Ficha 158, Vol. 175.
36. Memoria Anual 1930 del inspector provincial de Educación, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
37. Rectores y directores del Liceo de Hombres, de la Dirección Provincial de Educación, del Liceo de Niñas, de la Escuela Salitre y Minas, de la Escuela Técnica Femenina y del Instituto Técnico Comercial. FIA-ANSL, Ficha 11, Vol. 82.
38. Memoria Anual 1930, del director provincial del Servicio de Educación Primaria, Of. 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
39. FIA-ANSL, Ficha 11, Vol. 82.
40. FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.
41. Memoria Anual 1930 del inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés. Oficio 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
42. Memoria Anual del intendente de la Provincia, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.
43. Memoria Anual 1930 inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés del Servicio de Educación Primaria de la Provincia, Oficio 016, del 7 de enero de 1931. ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
44. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.
45. Inspector provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, Oficio N° 1.798, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.
46. Memoria Anual del intendente de la Provincia, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.
47. Inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, en su Memoria Anual 1930, Oficio 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
48. Inspector provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, Oficio N° 1.798, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.
49. Inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
50. Memoria Anual 1930, del inspector provincial de Educación, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.
51. Oficio Reservado N° 768, de intendente de la Provincia, Luis Cabrera al ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145.
52. Oficio Reservado N° 768, de intendente de la Provincia, Luis Cabrera al

ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145.

53. El profesor Octavio Navarrete ejerció su labor docente en la Escuela N° 6 de Pisagua (1930), en las oficinas Coya Sur y María Elena (entre 1931 y 1941) y en la Escuela "América" de María Elena (entre 1943 y 1959) (González, J.A., 1999: 15).
54. Oficio Reservado N° 768, de intendente de la Provincia, Luis Cabrera al ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145.
55. En un Boletín Escolar del 15 de noviembre de 1920 se publicó la siguiente oración: "Seré fuerte en adelante para resistir la tentación y porque quiero a mi patria, a mi familia, juro guerra a muerte al enemigo de la patria, al verdugo de mi familia y al enemigo de la humanidad: El Alcohol (citado en Hernández y Zamorano, 2016: 114).
56. "Nuestras hijas ven en ella el palpable ejemplo que les da cada vez y que muy a menudo llega un adorado de la Of. "Peña Chica", cuya visita de dos o tres días es pública y notoria" (Apoderados de la escuela fiscal de niñas de Pica, 1922, refiriéndose al comportamiento "inmoral" de la profesora Haydee Murillo, citado en Figueroa, 2016: 175).
57. Memoria Anual 1935 del inspector provincial de Educación, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.
58. Memoria Anual de 1935, de la escuela industrial de Antofagasta, enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 150, Vol. 169.
59. FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.
60. Díaz, L. (1937). Carta al diputado Arturo Gardeweg. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081. En adelante todo lo que está entre comillas corresponde a esta carta, a menos que se identifique otra fuente.
61. Gobernador de Tocopilla, Ricardo Santander, en su Memoria del Tercer Trimestre de 1930 de septiembre. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.
62. La población del Cantón el Toco (que agrupaba a las salitreras que ocupaban como puerto de embarque a Tocopilla) había crecido de manera exponencial entre 1885 y 1930 (de 446 habitantes a 27.963 habitantes) (Carmona, 2013).
63. Memoria Anual 1929 del intendente de la Provincia de Antofagasta, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.
64. Censo Agropecuario 1935-1936, en Carmona, 2013: 155.
65. La escasez de agua llegaría a un punto crítico en 1975 con la construcción del tranque Conchi, hecho que coincidiría con la ida de los Dassori del valle, según Carmona, 2013.
66. Administrador general del Ferrocarril Longitudinal Norte. FIA-ANSL, Ficha 44, Vol. 95.
67. Oficio N° 282, del gobernador de Tocopilla, Lindorfo Alarcón, del 31 de mayo de 1934. FIA-ANSL, Ficha 82, Vol. 140.
68. Memoria Anual de 1935 del gobernador de Tocopilla, Arturo Galdames. FIA-ANSL, Ficha 152, Vol. 169.
69. Memoria Anual 1930, del 7 de enero de 1931, del inspector provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés (FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91).
70. El padre del profesor Díaz habría participado en la Guerra del Pacífico como parte del Regimiento "Atacama".
71. Memoria Anual de 1930, del 8 de abril de 1931, del gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.
72. Arqueólogo, etnólogo y folclorista, profesor, conferencista y catedrático de origen inglés. Ingeniero de profesión, fue contratado por el gobierno chileno en 1888 para organizar la radicación de colonos europeos en el sur de Chile, lo que le permitió conocer directamente a los mapuche y reorientar sus estudios hacia la antropología. Contratado en La Serena en 1897 para impartir clases de inglés en el Liceo de la ciudad, comenzó a

recorrer el norte en búsqueda de vestigios arqueológicos. En 1929 fue nombrado director del Museo de Historia Natural, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1943.
73. Profesora, escritora, académica, embajadora y activista de los derechos de la mujer.
74. Memorandum N° 693, del 28 de junio de 1934, del director de Educación Primaria, Claudio Salas. Fondo Ministerio de Educación-Archivo Nacional Matucana. Ficha 1, Vol. 6401.
75. FIA-ANSL, Ficha 70, Vol. 136.
76. FIA-ANSL, Ficha 71, Vol. 136.
77. Oficio N° 73, del 3 de mayo de 1935. FIA-ANSL, Ficha 112, Vol. 149.
78. Oficio N° 73, del 3 de mayo de 1935. FIA-ANSL, Ficha 112, Vol. 149.
79. Oficio N° 381, del intendente provincial, Luis Cabrera, del 13 de mayo de 1936. FIA-ANSL, Ficha 117, Vol. 156.
80. FIA-ANSL, Ficha 117, Vol. 156.
81. FIA-ANSL, Ficha 103, Vol. 149.
82. FIA-ANSL, Ficha 164, Vol. 177.
83. FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.
84. En Tiltil y otros puntos aledaños a Santiago estaban comprando tierras con el producto del valle; además de ser los mayores accionistas de la Fábrica de Enlozado de Penco, ubicada en la zona centro sur del país.
85. En 1933 este funcionario ocupó de manera interina el cargo de director general de Educación Primaria y en esa circunstancia habría emitido una circular que estimulaba o exigía la delación y la consideraba un mérito para mantenerse o acceder a los puestos directivos e inspectivos. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.
86. Oficio N° 656. FIA-ANSL, Ficha 138, Vol. 161.
87. Oficio N° 79. FIA-ANSL, Ficha 166, Vol. 177.
88. Oficio N° 49. FIA-ANSL, Ficha 165, Vol. 177.
89. Oficio N° 77. FIA-ANSL, Ficha 168, Vol. 177.
90. Al ser trasladado, la escuela granja de Quillagua contaba con un edificio de 5.480 metros cuadrados, 20 hectáreas de tierras de cultivos, más de 500 animales (entre vacas, mulares, cerdos, cabras, conejos, gallinas, patos y palomas) y un inventario de $147. 224.
91. FIA-ANSL, Ficha 144, Vol. 161.
92. Memorándum del Ministerio de Educación en relación al caso del profesor Luis Díaz Zurita, expuesto por el Diputado Gardeweg, en D.S.C.D., 43ª sesión, 18/08/1937: 2214-2215.
93. Luego de la ida del profesor Luis Díaz la escuela granja de Quillagua habría sido trasladada a la localidad de Tierra Amarilla, en Copiapó, a raíz de un accidente acontecido en su interior (Rowlands, 2011, citado por Carmona, 2016).
94. En 1945 recibiría el Premio Nobel de Literatura. En 1904 inició su actividad docente como ayudante y en 1910 aprobó los exámenes especiales de la Escuela Normal de Preceptores; en 1914 obtuvo el Premio Nacional de Poesía de Chile con “Sonetos de la muerte”; en 1919 fue nombrada como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas; en 1922 fue invitada por el gobierno de México para colaborar en la reforma educacional de ese país y, posteriormente, se dedicó a ser conferencista y representante diplomática, mientras seguía publicando obras.
95. Díaz, 1938.
96. Comandante en jefe del Ejército, 1934-1938, quien desarrolló parte de su carrera militar en la zona norte de Chile.
97. En 1933 fue designado subsecretario de guerra del Ministerio de Defensa Nacional y en 1934 fue nombrado comandante en jefe de la 1ª División de Ejército en Antofagasta; en 1937 fue trasladado a Santiago como comandante en jefe de la 2ª División en Santiago donde, en 1938, encabezó las tropas que protagonizaron la matanza del Seguro Obrero.

98. Diputado conservador 1900-1906 y 1915-1918, ministro de Industria y Obras Públicas (1903) y diplomático.
99. Asesor Técnico del Ministerio de Educación.
100. Abogado y redactor periodístico. Entre 1928 y 1932 fue director del Departamento de Turismo y desde 1937 ejerció como contratista fiscal; autor de la Ley de Caminos.
101. Ver nota 180.
102. Profesor egresado de la Escuela Normal de Copiapó (1922) y profesor de la escuela experimental de niños de Santiago. En 1932 el gobierno lo envió a cursar estudios en Europa obteniendo los grados de Doctor en Filosofía (Universidad de Jena, Alemania) y en Ciencias de la Educación (Universidad de Viena, Austria). Posteriormente, desempeño variadas funciones en el Ministerio de Educación.
103. Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.
104. Diputado Maira en D.S.C.D., 26ª sesión, 26/07/1937: 1445.
105. Diputado Latcham (Partido Socialista), en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3095.
106. Diputado Chamudes (Partido Comunista, luego fue expulsado y se transformó en un activo anticomunista), en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3093.
107. Profesor y abogado, representante, entre los años 1933 y 1953, de la Séptima Agrupación Departamental “Santiago”, Tercer Distrito.

4

# La acción de los profesores entre el Estado y las comunidades locales

Luis Díaz Zurita, un “modesto maestro primario”[1], hijo de padre y madre chilenos, casado y con dos hijos, oriundo presumiblemente de la Provincia de Atacama (su padre fue soldado del Regimiento Atacama durante la Guerra del Pacífico), fue nombrado en noviembre de 1930 como director de la escuela fiscal primaria de tercera clase del pueblo de Quillagua, enclavado en pleno Desierto de Atacama (Departamento de Tocopilla, Provincia de Antofagasta), que tenía una población de 266 habitantes, mayoritariamente indígenas atacameños analfabetos de origen nacional peruano (apenas 8 habitantes eran de “padre y madres chilenos”) que se dedicaban a la agricultura y la pesca a pequeña escala en el valle homónimo que antes de la Guerra de Pacífico (1879-1883) servía de demarcación fronteriza entre Perú y Bolivia y que posteriormente pasó a ser parte del territorio chileno.

Precisamente, durante el período de expansión y de consolidación territorial de los Estados nacionales modernos (1880-1930), las élites gobernantes procuraron impulsar la reforma social a través de la difusión de las ideas clave de la Ilustración y bajo el credo positivista (“orden y progreso”), lo que se tradujo en la creación de complejos sistemas

disciplinarios orientados a ejercer la soberanía, la disciplina y la seguridad sobre el territorio, los individuos y la población, respectivamente, especialmente en las zonas de frontera donde el Estado intentó organizar por comando a una sociedad civil débil o inexistente, activando una política de nacionalización para implantar una identidad nacional homogénea a través de dispositivos institucionales como la escuela fiscal, concebida como enclave para "disciplinar" e incorporar a las poblaciones, mayoritariamente campesinas e indígenas, a la modernidad y al proyecto de desarrollo nacional capitalista.

Específicamente en el Norte Grande de Chile la política de nacionalización pretendió "chilenizar", mediante la escolarización, a la población de los territorios conquistados a Bolivia (Antofagasta) y Perú (Tarapacá y Arica), producto de la Guerra del Pacífico. Aunque en una primera etapa (1883-1900) el Estado chileno apostó por la asimilación indirecta y la escolarización respondió básicamente a la demanda y la acción de las propias comunidades locales, debido a la escasa importancia político-estratégica que se le asignó a esta zona; sin embargo, esta actitud cambió radicalmente a principios del siglo XX en momentos en que comenzaba a decaer la industria salitrera, se incrementaba la conflictividad obrera y se reactivaban las negociaciones con Perú para resolver el asunto de Tacna y Arica, que se zanjó sólo en 1929, cuando el Estado dio inicio a un proceso de chilenización compulsiva que se manifestó en el ámbito educativo en el desplazamiento del patrón de creación de escuelas fiscales desde la costa y la pampa hacia los valles y el altiplano.

No obstante, la crisis económica mundial iniciada en 1929 conspiró en contra de la eficacia del proyecto de escolarización estatal, especialmente en las zonas de frontera, ya que sus efectos de toda índole repercutieron de forma profunda en la escolarización puesto que la caída de la actividad económica conllevó cierre de faenas mineras, desempleo, expansión de la

pobreza e incremento del hambre y la miseria, especialmente en la población infantil (en 1933 se estimó que había 70.000 niños abandonados), traduciéndose en el incremento del ausentismo y la deserción escolar (en 1933, 300.000 niños no asistían a la escuela) y en la disminución de la matrícula primaria total y en escuelas públicas entre los años 1930 y 1937 (de 530.217 a 518.905 estudiantes y de 458.953 a 443.905 estudiantes, respectivamente).

A este cúmulo de factores se sumaron las posiciones doctrinarias anti estatistas que permanentemente limitaron u obstaculizaron los recursos fiscales para incrementar el auxilio escolar (alimentación y vestuario, principalmente) y para construir, arrendar y reparar escuelas fiscales, frustrando en los hechos el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar, sancionada en 1920 mediante una negociación que implicó enseñanza primaria obligatoria y gratuita por cuatro años en escuelas fiscales o privadas subvencionados, ya que no fue posible resolver las trabas educacionales más importantes como la crítica situación de la infancia escolar, el déficit y el deterioro material de los locales escolares fiscales y la condición de vulnerabilidad económica de los profesores.

Bajo estas circunstancias adversas, sumado al desinterés por estas zonas y sus habitantes, el proyecto de escolarización estatal en las zonas de frontera fue más bien difuso y débil, posibilitando el potenciamiento de la capacidad de respuesta de los actores educativos locales subalternos (comunidades locales y profesores), los que burlaron, disimularon, desafiaron, sabotearon, cuestionaron, modificaron o resignificaron su situación mediante diversas acciones contra hegemónicas. De esta forma, las comunidades locales apoyaron y fomentaron de manera entusiasta la construcción y operación de las escuelas o, por el contrario, proscribieron o limitaron su acción ("castellanizar" y realizar actos patrióticos) cuando consideraron que las escuelas y sus profesores cuestionaban o

afectaban sus intereses económicos y prácticas sociales y culturales.

Por su parte, los profesores de las escuelas fiscales constituyeron el vínculo entre la estructura macrogubernativa del Estado y el microgobierno de la sociedad de acuerdo a su doble condición de agentes de la política cultural ("civilizatoria") y económica (capitalista) del Estado (articulación vertical) y de representantes de las comunidades locales (articulación horizontal) que les permitió transitar entre la coerción y el consenso en un amplio espectro, complejo y contradictorio, entre el apoyo o lealtad (genuina o simulada) al proyecto estatal de la escolarización y a los gobiernos de turno (debido a su subordinación administrativa) y a las comunidades locales (por su vocación misional comunitaria) y entre su oposición al clientelismo y al autoritarismo de la burocracia educativa y a las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales.

En concreto, estos profesores fiscales se convirtieron en verdaderos articuladores políticos locales que cumplieron, con un profundo sentido misional, un sinnúmero de roles de enlace entre el Estado y las comunidades locales adaptando los mandatos y políticas estatales a través de la participación activa en la vida comunitaria y en un sinnúmero de iniciativas de autogestión y cogestión educativa, superando sus propios prejuicios culturales, incluso raciales, respecto de las poblaciones locales lo que los condujo, en no pocas oportunidades, a alterar las relaciones de poder con el propio Estado y la burocracia educativa a través de acciones de resistencia a la planificación centralizada del Estado o derechamente denunciando las limitaciones, irregularidades y abusos del proceso de escolarización estatal. Es decir, los profesores no sólo obtuvieron su autoridad y su influencia a partir de su estatus social (representantes del Estado), sino también a partir "de la incongruencia de los sistemas de

valores, de normas y de principios" (Levi, 1990: 144) presentes "en los intersticios de los sistemas normativos (…) en formación, [en los que] grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera" (Levi, 1990: 11).

En consecuencia, la escolarización no fue un proyecto estatal que se instaló unilateralmente desde arriba, sino que más bien fue una construcción común o un arreglo social intermedio, fruto de un juego de equilibrio o de la interacción entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal y la capacidad de respuesta de los actores educativos locales subalternos, lo que generó una compleja trama social de la escolarización que permitió implantar la hegemonía del Estado a cambio de considerar los intereses económicos y las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales que, a pesar de que en general han sido relegadas a un plano secundario en la historia de la educación por razones políticas y/o metodológicas, jugaron un rol activo y determinante en el devenir de la institución escolar.

Por ejemplo, el profesor Luis Díaz experimentó en carne propia la enorme contradicción entre los afanes civilizatorios y chilenizadores del Estado y la burocracia educativa y las limitaciones materiales y económicas que afectaban a la enseñanza fiscal, especialmente en los poblados interiores del Norte Grande de Chile, habitados mayoritariamente por indígenas con una identidad nacional previa no chilena. En este contexto, el profesor Luis Díaz se propuso a su llegada a Quillagua desarrollar una gran "obra de chilenización" y acometer "la verdadera conquista" de la población, transformando la mísera escuela a la que había sido destinado en una "verdadera escuela chilena", creada y regentada por un chileno "de padre y madre", que pudiera educar dignamente "a los hijos de los vencidos" y erradicar de esa "masa ignorante" los "sentimientos ocultos de raza" y así completar la obra de

conquista del ejército de Chile y, simbólicamente, la de su propio padre, en un contexto abiertamente hostil debido a las repercusiones aún latentes de la Guerra del Pacífico.

El profesor Luis Díaz sin un mandato oficial explícito, y al principio sin recursos más que los propios, actuó en un amplio campo de iniciativas y funciones comunitarias y tejió una densa red de relaciones que le permitieron posicionarse como un actor político local que fue "capaz de relacionar y articular las necesidades, las aspiraciones, los recursos y las tradiciones de la comunidad local con las correspondientes demandas (…), las ofertas, los recursos y el sistema jurídico y administrativo de la sociedad ampliada" (Levi, 1990: 143-144) y logró en seis años de trabajo en la escuela de Quillagua catapultarse como un actor docente protagónico de la política nacional de educación rural, a pesar de que "[l]a inclusión y el encasillamiento de las realidades locales en un sistema político, jurídico, administrativo y económico más amplio y homogéneo es [siempre] un fenómeno lento" (Levi, 1990: 143).

De hecho, el profesor Luis Díaz participó en instancias nacionales (curso para profesores rurales y comisión para elaborar programas rurales) y logró transformar la mísera escuela fiscal de tercera clase que recibió en una de las primeras seis escuelas granjas del país (con 5.480 metros cuadrados de dependencias, 20 hectáreas de tierras de cultivos, más de 500 animales de crianza, 32 alumnos internos y 25 funcionarios), en momentos en que el gobierno, a mediados de la década de 1930, comenzaba a fortalecer la educación rural que había adquirido un gran interés burocrático (el 70% de los profesores y de las escuelas fiscales eran rurales), económico (la educación agrícola surgió como alternativa para impulsar la recuperación económica) y político (el problema agrario irrumpió en la agenda de seguridad interior del Estado).

No obstante, como las realidades sociales son inherentemente complejas y conflictivas, incluso en "[u]n

pueblo oculto [bajo] una plácida apariencia de cohesión (…) se [incuban] conflictos de intereses entre clases o entre grupos, verticalmente definidos por las adhesiones opuestas y las solidaridades" (Levi, 1990: 177) que determinan que los sujetos volcados "a moverse en los intersticios de las leyes y de las fuerzas locales, deberá[n] afrontar pequeños y dramáticos problemas de continuidad" (Levi, 1990: 140), como en Quillagua donde la intensa actividad educativa y social del profesor Luis Díaz provocó la temprana animadversión de la comunidad local y de los dueños de la empresa agrícola local que monopolizaba la producción de alfalfa en el valle.

En primera instancia, estos empresarios incentivaron al profesor Luis Díaz para que realizara sus trabajos de mejoramiento en la escuela, pero cuando este comenzó a desarrollar una incipiente actividad económica (venta de productos a un menor valor, suscripción de contratos de venta de pasto) intentaron persuadirlo para que desarrollara sus proyectos en sus tierras; pero frente a la negativa del profesor iniciaron una campaña de hostigamiento en su contra que terminó con la solicitud de 52 pobladores (la mayoría dependientes de la misma empresa) que exigieron al intendente provincial su expulsión de la escuela y el pueblo, quien desestimó la solicitud por lo que los empresarios activaron sus redes de influencia en el mismo Ministerio de Educación que resolvió incoar un sumario administrativo que terminó, unos meses después, con la degradación y el traslado del profesor Luis Díaz a una escuela de menor categoría en la Provincia de Aconcagua, zona central de Chile, a pesar de su reconocida obra social y educativa en Quillagua.

Es decir, el Estado envío a un profesor rural a hacer patria, a chilenizar, a un pueblo en medio del desierto, de habitantes mayoritariamente "extranjeros", sin preocuparse por superar la miseria económica y material de la escuela y terminó apostando por los intereses de unos empresarios extranjeros

que reavivaron el sentimiento antichileno de la población local sin importarle los méritos personales y profesionales de un esforzado "funcionario de pueblo, que realiz[ó] una fatigosa actividad de mediación entre [el] Estado y [la] comunidad [y] entre los [empresarios] y [los] campesinos" (Levi, 1990: 139) y que, sobre la base de su esfuerzo e iniciativa, transformó en seis años una mísera escuela en una escuela granja ejemplar.

Este caso singular ilustra que en el contexto temporal analizado los profesores que osaron manifestar sus legítimas adhesiones ideológicas, participar en actividades políticas, exigir el pago o el aumento de sueldos, revelar las limitaciones de la escolarización, denunciar las irregularidades y los abusos de la burocracia educativa o simplemente desafiar a algún potentado local, sufrieron directamente los rigores de la violencia simbólica (acusaciones genéricas de traidores, antipatriotas, rebeldes, revolucionarios, extremistas, indisciplinados, agitadores o inmorales), administrativa (traslados, degradaciones, sumarios) o física (detenciones y muerte) de parte de los aparatos represivos o disciplinarios del Estado y de la burocracia educativa, en un momento histórico en el que se incrementó la movilización gremial y la participación política contingente de los docentes a tal punto de que fueron capaces de exigir y encabezar una reforma integral de la enseñanza (1927-1928) en todo caso abortada y reprimida por el mismo gobierno que la auspició lo que, sumado a su siempre compleja situación económica, terminó por confinar al profesorado a la demanda salarial y a la nueva fisonomía política de los tres tercios (derecha, centro e izquierda) que emergió de las elecciones de 1932.

Así, mermados por los avatares económicos, diezmados por la represión y sin espacios políticos autónomos, gran parte de los profesores se encuadraron en la pugna "doctrinaria" que se desarrolló entre conservadores y liberales, por un lado, y los

radicales, por otro lado, en torno al “problema educacional” a lo largo de toda la década de 1930 y, especialmente, durante su segunda mitad cuando después de muchos vaivenes el Partido Radical (centro) se retiró del gobierno (derecha) y decidió incorporarse al Frente Popular (izquierda), debido a la creciente represión gubernamental, las concesiones a la educación privada (extensión de la subvención escolar) y religiosa (incorporación de la enseñanza religiosa en los colegios fiscales) y los ataques en contra de la educación pública sostenidos por conservadores y liberales.

Justamente cuando se debatía en la Cámara de Diputados sobre el mejoramiento de la educación orientada al trabajo y la importancia de la educación rural y las escuelas granjas para salir de la estrechez económica, la oposición fustigaba duramente al director general de Instrucción Primaria, Claudio Matte (figura educativa clave para liberales y conservadores), debido a la represión y las arbitrariedades administrativas que se cometían en contra del profesorado que exigía mejorar sus sueldos y sus condiciones laborales y reincorporar a los profesores exonerados y denunciaba la situación de miseria del alumnado y las limitaciones de la escolarización.

Específicamente, un diputado radical expuso el caso del profesor Luis Díaz (un “apóstol de la instrucción”) como ejemplo de las arbitrariedades auspiciadas por el gobierno y por el director general de Instrucción Primaria develando el trasfondo político y económico de esta acción disciplinaria: independiente del discurso oficial del Estado, los profesores rurales de Chile se enfrentaban a graves limitaciones materiales y a los intereses económicos, nacionales o extranjeros, que eran defendidos y sostenidos por el mismo Estado. En sentido contrario, un diputado conservador utilizó el caso del profesor Luis Díaz para defender a este alto funcionario, paradojalmente con la cooperación del mismo profesor que defendió a Matte, quien había firmado su traslado, argumentando que éste sólo

había actuado presionado por alguna “mano oculta” de la burocracia educacional controlada desde fines del siglo XIX por los radicales, de acuerdo a la línea argumental de los parlamentarios oficialistas.

En consecuencia, la intrincada trama social de la escolarización permitió que los vaivenes administrativos de un anónimo profesor rural de “abajo” y de “fuera” (de una escuela granja ubicada en un oasis en medio del desierto a más de 1.600 kilómetros de la capital) realizara una reconocida actividad educativa y social, articulara a la comunidad para realizar una serie de mejoras materiales en la escuela y en el pueblo, cumpliera diversas funciones comunitarias y tejiera una densa red de relaciones que le permitieron posicionarse como un actor protagónico de la política nacional de educación rural y de la discusión doctrinaria nacional en la Cámara de Diputados. Esta articulación vertical entre el nivel macro (interacción con actores educativos nacionales) y el nivel micro (interacción con actores educativos locales) plantea la importancia de la capacidad de agencia de los actores educativos locales en relación a la burocracia educativa del Estado nacional y a la particular doble dimensión de los profesores en tanto representantes del poder estatal central y articuladores políticos de las comunidades locales.

También el caso del profesor Luis Díaz entrega luces sobre la cuestión de las articulaciones horizontales de los profesores. El profesor Luis Díaz era oriundo del norte chileno, presumiblemente de Atacama, de origen modesto, hijo de un ex combatiente de la Guerra del Pacífico, seguramente sin formación normalista o con formación normalista incompleta[2] y simpatizante de las ideas socialcristianas y de la Falange Nacional, una corriente de opinión dentro del partido conservador que fue adquiriendo identidad propia durante la década de los treinta, que apoyó o simpatizó (por convicción) con el gobierno liberal-conservador de Alessandri

(1932-1938) y sus funcionarios lo que le habría posibilitado construir una no despreciable red de contactos que, en general, constituye la única riqueza de un funcionario de pueblo transformado en mediador político (Levi, 1990), que le permitió lograr, a pesar de sus difíciles condiciones de operación, un inusual grado de articulación entre los niveles micro y macro en el marco del problema educacional.

Aunque considerando que los razonamientos de un individuo pueden reflejar una mentalidad de una época (Ginzburg, 2016), la simpatía ideológica o política del profesor Luis Díaz bien pudo haber representado la manifestación de una simpatía instrumental (por conveniencia) respecto del gobierno de turno, como seguramente lo hicieron muchos profesores en aquellos turbulentos años, puesto que a pesar de su densa red de contactos y su reconocida labor educacional y social fue desplazado de su escuela fruto de un proceso administrativo en momentos en que se profundizaba el distanciamiento entre los socialcristianos y los conservadores[3]. En esta lógica de condescendencia política (por convicción o conveniencia) y autorreferencia, el profesor Luis Díaz concentró las responsabilidades de su traslado en la acción de los intereses económicos y en la burocracia educacional ("mano oculta"); incluso apuntó a los celos profesionales al señalar que fue trasladado "tan sólo porque hay otros que quieren aparecer cuando se escriba la historia, como los iniciadores del movimiento de escuelas granjas de Chile", exculpando al gobierno y al director general de Instrucción Primaria, aunque este se negara a considerar la "opinión honrada y digna" del norte y que "más caso hizo a un grupo de seres interesados en arruinar mi escuela".

Ahora bien, tomando en cuenta que la mayoría de las historias o relatos de carácter autobiográficos "únicamente reconocen buenas voluntades y acciones" (Dussel, 2002/2003: 28) de sus protagonistas, se debe tomar

distancia de la interpretación unilateral que probablemente contenga "una narrativa heroica, con docentes altruistas, dominados por los buenos sentimientos" (Dussel, 2002/2003: 36) y considerar otros factores para dilucidar la versión del profesor-héroe ("Puede que algún día vaya a Santiago (…) y si tiene a bien, conversaremos sobre [mi caso], si es que le interesa conocer por boca del mismo héroe los hechos"). Entonces, independiente de la importancia de la represión estatal y burocrática y de la centralidad de los intereses económicos para imponer un modelo socio-político cultural y productivo específico, estos factores no explicarían por sí solos la trama social de la escolarización, sino que resulta fundamental tomar en cuenta a las comunidades locales como actores educativos activos y no sólo sometidos o instrumentalizados por el dispositivo de control estatal o los intereses económicos locales.

El profesor Luis Díaz destacó el sentido de misión nacional que le correspondía en su condición de docente y ensalzó el rol civilizador y conquistador de la escuela mediante un discurso patriótico y etnocéntrico que expresaba las ideas prevalecientes de la época en relación a los pueblos indígenas considerados racialmente distintos, socialmente subordinados y militarmente derrotados, describiendo a la población de Quillagua como "pobre gente" y "pobre y desgraciado pueblo" de acuerdo a su nacionalidad y su origen étnico ("pobladores de sangre peruana", "con sentimientos ocultos de raza"), su alto nivel de analfabetismo ("masa ignorante", "faltos de una cultura mediana", "culpa de su incultura", "no habían veinte que supieran leer") y su condición de dominación ("razas dominadas", "aún llevan la maldad de los vencidos en sus almas"); es decir, para el profesor Luis Díaz la población de Quillagua estaba constituida por extranjeros, ignorantes y vencidos que por su resentimiento racial y dependencia económica lo habrían acusado injustamente.

Con esta visión de la población (una visión probablemente muy extendida entre los profesores que ejercieron su función docente en las zonas de frontera) es absolutamente comprensible que la comunidad local sintiera una animadversión íntima por el profesor Luis Díaz que no hizo más que aflorar cuando tuvo la oportunidad de cobrarse una revancha con el docente quien, seguramente habría afectado o cuestionado sus intereses económicos y sus costumbres sociales y culturales. Entonces, la comunidad de Quillagua no habría apoyado a la empresa local simplemente por su dependencia económica, su incultura o sus sentimientos ocultos de raza, sino que habría actuado con algún grado de capacidad de agencia y autonomía para solicitar a las autoridades la expulsión del profesor, como ocurrió con muchos profesores que enfrentados con las comunidades locales debieron ser expulsados o trasladados. De hecho, el mismo profesor Luis Díaz apela a la situación del profesor de la escuela granja de Diaguitas, que también se había enemistado con el pueblo, para solicitar un enroque entre ambos (una práctica parece que habitual en estos casos), revelando que la convivencia con las comunidades locales fue un factor determinante en el devenir de la institución escolar.

De todas formas, el caso del profesor Luis Díaz representa un ejemplo excepcional y una pieza de gran valor para la historia de la educación ya que su trabajo y esfuerzo fue reconocido por la burocracia educativa (recibió ayuda económica, contrajo contratos con instituciones públicas, fue nombrado director de una de las primeras seis escuelas granjas del país y fue convocado a una comisión oficial del Ministerio de Educación) y su situación fue objeto de discusión en la Cámara de Diputados; una suerte totalmente distinta de la mayoría de los profesores de las zonas de frontera que realizaron su sacrificada labor educacional en el más completo anonimato y que seguramente se dirigieron sin éxito a las

autoridades para solicitar apoyo o denunciar situaciones arbitrarias.

---

1. Díaz, L. (1937).
2. En general en el período analizado las personas que ejercieron la docencia primaria en las zonas de frontera no eran profesores normalistas titulados ya que estos mayoritariamente ejercían sus funciones en las escuelas de primera o segunda categoría ubicadas en centros urbanos de importancia.
3. Este distanciamiento culminaría años más tarde, en 1957, con la fundación del Partido Demócrata Cristiano.

# Bibliografía


Aguirre, C. (2013). *Contribución a la Historia de la Microhistoria Italiana*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Aguirre, C. (2008). *Antimanual de mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Editorial Contrahistorias.

Aguirre, C. (2007). Indicios, lecturas indiciarias, estrategia indiciaria y saberes populares. Una hipótesis sobre los límites de la racionalidad burguesa moderna. *Historia & Ensino*, Londrina (13), 9-44.

Aguirre, C. y Mondaca, C. (2011). Estado Nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929. *Historia* (44) 1, 5-50.

Althusser, L. (2011). *La Filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI editores.

Arata, N. y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En Arata, N. y Southwell, M. (comps) (2014), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 9-43). Buenos Aires: Unipe/Editorial Universitaria.

Araya, R. (2010). Criminalidad y control social en un enclave capitalista (Valdivia, 1871-1884). En Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930* (pp. 79-208). Buenos Aires: Prometeo/ Universidad Nacional de General Sarmiento.

Artieda, T. (1993). El magisterio en los Territorios

Nacionales: El caso de Misiones. En Puiggrós, A. (Dirección), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 299-337). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Bohoslavsky, E. (2005). Sobre los límites del control social. Estado, historia y política en la periferia argentina (1890-1930). En Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. (Editores), *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión* (pp. 49-72). Buenos Aires: Prometeo.

Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores) (2010). *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (editores) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo.

Burke, P. (1996). Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.

Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Cariman, B. (2012a). El "problema educacional" entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum* (27) 2, pp. 31-44.

Cariman, B. (2012b). El debate sobre el "problema educacional" en la Cámara de Diputados: 1920 y 1938. Hemiciclo. *Revista de Estudios Parlamentarios* (3) 6, pp. 75-87.

Carli, S. (2009). La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. *Revista Mexicana de*

*Investigación Educativa* (14) 40, 69-91.

Carmona, J. (2016). Minería industrial y estructuras agrarias "locales" en el Desierto de Atacama. Genealogía de una crisis agrícola (Quillagua, s. XIX-XXI). *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas* (52), 91-112.

Carmona, J. (2013). *Genealogía de un ocaso agrícola. Estructura agraria y reetnificación en el valle de Quillagua. Desierto de Atacama. II Región de Antofagasta, Chile*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Carrasco, A. M. y Gavilán, V. (2012). Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile. *Estudios Atacameños* (44), 73-88.

Caruso, M. (2014). Historizar el encuentro entre burocracia y pastoralización. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 11-19). Buenos Aires: Prometeo.

Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales* (2) 003, 57-68.

Correa, S.; Figueroa, C.; Jocelyn-Holt, A.; Rolle, C. y Vicuña, M. (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Editorial Sudamericana.

De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. (Editores) (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina*

*1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo.

Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis* (8) 24, 311-340.

Díaz, L. (1938). *Carta a Gabriela Mistral* (jun.24) http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-135281.html. Accedido el 10/10/2018.

Díaz, Luis (1937). *Carta al Diputado Arturo Gardeweg*. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081.

Dussel, Inés (2002/2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos, en *Anuario Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de la Historia de la Educación N° 4, pp. 11-36.

Espinoza, A. (2014). En los márgenes de la ciudad letrada: los maestros primarios de Lima, C. 1800-C. 1860. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 259-286). Buenos Aires: Prometeo.

Figueroa, C. (2016). Iglesia, comunidad indígena y educación: las escuelas parroquiales de Mamiña y Macaya (Provincia de Tarapacá, 1897-1914). En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (pp. 149-183). Santiago: Ediciones UTEM.

Figueroa, C. y Silva, B. (2011). La demanda política de un actor educativo: el Visitador de Escuelas Primarias Ramón López Pinto (1889-1907). *Cuadernos de Historia* (34), 53-81.

Figueroa, C. y Silva, B. (2006). Entre el caos y el olvido: la acción docente en la provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930). *Cuadernos Interculturales* (4) 006, 37-53.

Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial La Marca.

Galaz-Mandakovic, D. (2008). *Tocopilla. Entre la miseria y el apogeo 1930-1932*. Tocopilla: Ediciones Retruécanos.

Ginzburg, C. (2016 [1976]). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

Ginzburg, C. (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, J.A. (2017). La educación en Antofagasta durante el liberalismo económico y el auge del salitre: 1880-1920. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana, 1880 a 1920. Estudios finales* (pp. 87-121). Santiago: Ediciones UTEM.

González, J. A. (1999). El imaginario pedagógico en las escuelas salitreras del desierto de Atacama. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* (2) 1(s/i).

González, S. (2008). *La llave y el candado. El conflicto entre Perú y Chile por Tacna y Arica (1883-1929)*. Santiago: Editorial LOM.

González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

González, S. (1996). Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista de Ciencias Sociales (CI)* (6), 3-50.

González, S. (1994a). El Estado chileno en Tarapacá: el claroscuro de la modernización, la chilenización y la

identidad regional. *Diálogo Andino* (13), 79-89.

González, S. (1994b). La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920). Un esquema para su análisis. *Revista de Ciencias Sociales (CI)* (4), 19-37.

Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Hernández, R. y Zamorano, L. (2016). El pensamiento y acción social en el profesorado de regiones durante el primer gobierno de Arturo Alessandri (1919-1925): el caso del profesorado primario de Ancud y su Boletín Escolar. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 2: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana, 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (pp. 97-120). Santiago: Ediciones UTEM.

Ibañez del Campo, C. (1928). *Mensaje Presidencial*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/24644/25/19280521.pdf. Accedido el 20/09/2023.

Ibañez del Campo, C. (1929). *Mensaje Presidencial*.https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/24644/18/19290521.pdf. Accedido el 20/09/2023.

Ibañez del Campo, C. (1930). *Mensaje Presidencial*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/24644/17/19300521.pdf. Accedido el 20/09/2023.

Ibañez del Campo, C. (1931). *Mensaje Presidencial*.https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/24644/26/19310521.pdf, Accedido el 20/09/2023.

Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Illanes, M. A. (1991). *“Ausente, señorita”. El niño chileno. La escuela para pobres y el auxilio 1890/1990*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Labarca, A. (1936). *El mejoramiento de la vida campesina*. Santiago: Empresa Letras. Ediciones de la Unión Republicana.

Latcham, R. (1933). Notas preliminares de un viaje arqueológico a la localidad de Quillagua. *Revista Chilena de Historia y Geografía* (XXXVIII), 130-138.

Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesis para optar al grado de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.

Levi, G. (2003). Un problema de escala. Relaciones. *Estudios de historia y sociedad* (XXIV) 95, 279-288.

Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 119-143). Madrid: Alianza Editorial.

Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Editorial Nerea.

Lionetti, L. (2015). Introducción. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares* (pp. 23-33). Santiago: Ediciones UTEM.

Martínez, A. (2014). Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo. En Martínez, A. y Bustamante,

J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 33-60). Buenos Aires: Prometeo.

Martínez, A. y Bustamante, J. (2014). Un tema con variaciones. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 21-30). Buenos Aires: Prometeo.

Mayorga, R. (2018). Las grandes reformas pedagógicas. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 209-253). Santiago: Editorial Taurus.

Mendoza, E. (1993). Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco. En Puiggrós, A. (Dirección), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 122-184). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Molina, C. (2010). *Institucionalidad sanitaria chilena. 1889-1989*. Santiago: Ediciones LOM.

Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en Los Andes de Arica, 1884-1929. *Anthropológica*. Año XXVI, N° 26, 33-62.

Mondaca, C. y Díaz, A. (2014). La escuela de papel. Agencias y agentes educativos en Atacama. Municipio de Calama y comunidades atacameñas (1888-1950). *Estudios Atacameños* (47), 117-133.

Monsalve, M. (1998a). *¡El silencio comenzó a reinar! Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. Preceptorado*. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.

Monsalve, M. (1998b). *¡El silencio comenzó a reinar!*

*Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. Práctica Pedagógica*. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.

Monsalve, M. (1998c). *¡El silencio comenzó a reinar! Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. De la organización legal y administrativa de la instrucción primaria fiscal*. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.

Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 255-302). Santiago: Editorial Taurus.

Núñez, I. (1986). *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago: PIIE.

Odone, M. C. (1995). *Quillagua: la descripción de un espacio desde la historia*. Ponencia presentada en el II Congreso Chileno de Antropología, Valdivia, Chile.

Oliver, P. (2005). El concepto de control social en la historia social: estructuración del orden y respuestas al desorden. *Revista de Historia Social* (51), 73-91.

Oszlak, O. (2014). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

Parvex, G. (2016). *Un veterano de tres guerras. Recuerdos de José Miguel Varela*. Santiago: Academia de Historia Militar.

Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A. (Dirección), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 13-56). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Plotkin, M. y Zimmermann, E. (compiladores) (2012a). *Los*

*saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.

Plotkin, M. y Zimmermann, E. (2012b). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.

Ponce de León, M. (2010). La llegada *de la escuela* y la llegada *a la escuela*. La extensión de la educación primaria en Chile. 1840-1907. *Historia* (II) 43, 449-486.

Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Rengifo, F. (2018). El enemigo del niño es el hambre. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 157-208). Santiago: Editorial Taurus.

Reyes, L. (2010). Profesorado y Trabajadores. Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia* (40), 40-49.

Roldán, E. (2014). Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (p. 45-63). Buenos Aires: Unipe/Editorial Universitaria.

Salas, D. (2011 [1917]). *El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones* (15), 83-129.

Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (editoras) (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Editorial Taurus.

Serrano, S.; Ponce de León, M. y Rengifo, F. (editoras) (2012b). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Editorial Taurus.

Sharpe, J. (1996). Historia desde abajo. En Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Editorial.

Silva, B. (2009). Registros sobre la infancia. Una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, Norte de Chile 1880-1922). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* (2) 13, 1-19.

Silva, B. (2010). Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Norte de Chile 1880-1900). *Cuadernos Interculturales* (8) 14, 73-86.

Soprano, G. (2010). Estados nacionales, regiones y fronteras en la producción de una historia social del orden estatal en América Latina. En Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930* (pp. 323-332). Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Soprano, G. (2008). Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias

estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología* (44), 19-48.

Suasnábar. C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía* (XVIII) 46, 59-77.

Tenti, E. (2013). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Bernal/Universidad Nacional de Quilmes.

Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Toro, P. (2014). Rasgos comunes y excepcionalidades: una tensión en la historia de la educación latinoamericana. Una mirada desde Chile. En Arata, N. y Southwell, M. (comps), I*deas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 79-92). Buenos Aires: Unipe/Editorial universitaria.

Toro, P. (2011). Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c. 1850-c. 2010). *Cadernos de História da Educacao* (10) 2, 131-149.

Valdivia, V. (2017). *Subversión, coerción y consenso. Creando el Chile del siglo XX (1918-1938)*. Santiago: Ediciones LOM.

Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

Viñao, A. (2016). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación* (3) 1, 21-42.

## Siglas utilizadas

AEN: Asociación de Educación Nacional
AGP: Asociación General de Profesores
LIPO: Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

## Siglas de archivo

D.S.C.D.: Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados.
FIA-ANSL: Fondo Intendencia de Antofagasta-Archivo Nacional Santa Lucía.